Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro ISN : 9526
Centre d'intérêt: 320

Rolland-Barker, Marie.

Devenir un formateur, une formatrice efficace dans l'entreprise : l'éducation des adultes, la maîtrise de son avenir / [conception et réalisation, Marie Rolland-Barker, Claude Major pour le Service de l'éducation des adultes du Cégep André-Laurendeau]. -- [Québec] : Publications du Québec : Direction générale de l'enseignement collégial, 1989, c1987.
173 p. : ill. ; 28 cm.

Bibliogr. : p. 169-173.

ISBN 2-551-08304-4

Vedette(s)-secondaire(s): Major, Claude • Cégep André-Laurendeau • Québec (Province). Direction générale de l'enseignement collégial

Descripteur(s): Formation dans l'entreprise • Formateur • Guide pédagogique • Education des adultes

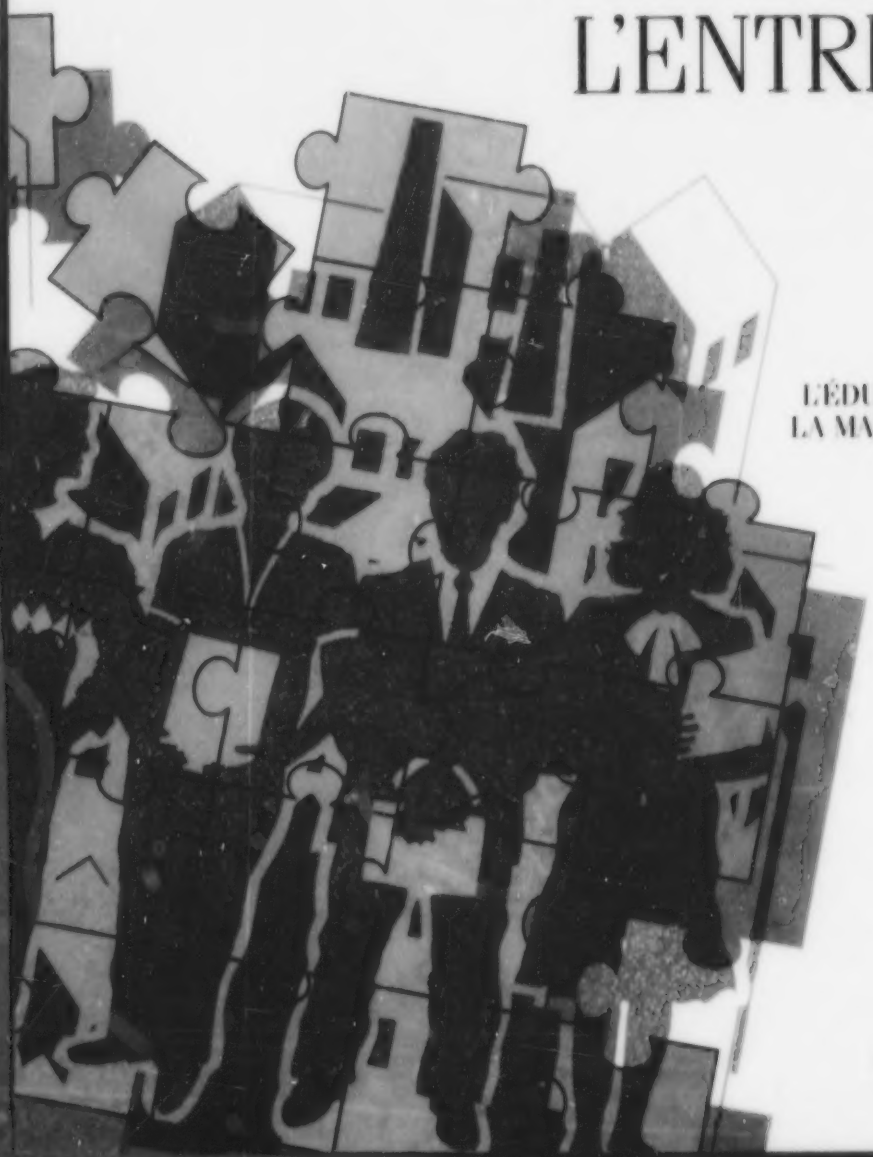
Ce document est conçu pour les animateurs de l'atelier "Devenir un formateur, une formatrice efficace dans l'entreprise" et vise à leur faciliter la tâche dans la préparation et la présentation de ce projet de formation. Ce guide de l'animateur se veut donc être exactement ce que son nom indique: un guide, c.i.e. un recueil de lignes directrices et de suggestions pratiques afin d'aider les participants à atteindre le but essentiel de la formation entreprise, à savoir l'acquisition et le développement de leur compétence méthodologique et pédagogique auprès d'adultes en situation d'apprentissage. L'atelier a été élaboré pour une durée approximative de trente heures. Le document comprend, en plus de cet avant-propos, quatre sections, chacune d'elles comportant autant de modules qu'il y a de thèmes à exploiter au cours de cette formation. Un module comprend les éléments suivants: 1. la désignation du thème et une durée suggérée; 2. les objectifs d'apprentissage; 3. des éléments d'information et de contenu; 4. des remarques et suggestions; 5. une citation appropriée; 6. des suggestions d'activités d'apprentissage.

Type de document:

9526

Les PUBLICATIONS DU QUÉBEC

DEVENIR UN FORMATEUR, UNE FORMATRICE EFFICACE DANS L'ENTREPRISE



L'ÉDUCATION DES ADULTES, LA MAÎTRISE DE SON AVENIR

Québec

CENTRE DE DOCUMENTATION COLLÉGIALE
1111, rue Lapierre
LASALLE (Québec)
H8N 2J4

DEVENIR UN FORMATEUR, UNE FORMATRICE EFFICACE DANS L'ENTREPRISE

L'ÉDUCATION DES ADULTES,
LA MAÎTRISE DE SON AVENIR

LA PRODUCTION DE CE DOCUMENT FAIT SUITE À UNE COLLABORATION DU MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE ET DU MINISTÈRE DE LA MAIN-D'OEUVRE ET DE LA SÉCURITÉ DU REVENU

Document réalisé au service de
L'Éducation des adultes du cégep
André-Laurendeau

Conception et réalisation:

Marie Rolland-Barker, conseillère pédagogique
Claude Major, consultant en formation

Avec la collaboration de:

Hélène Hamel et Gérald Michaud, formateurs

Coordination du projet:

Michel Sylvestre

Responsabilité du projet:

Jean-Paul Lemieux,
service de formation aux adultes
Direction générale de l'enseignement collégial

© Gouvernement du Québec, 1987

Dépôt légal, quatrième trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 2-551-08304-4

AVANT-PROPOS

I- CLIENTÈLE-CIBLE ET CRITÈRES D'ACCÈS

L'atelier intitulé "Devenir un formateur, une formatrice efficace dans l'entreprise" s'adresse à l'ensemble de ceux que l'on désigne sous le nom de formateurs[1] en entreprises, c.-à.-d. à ceux qui exercent une fonction ou accomplissent une tâche de formateur dans le cadre de leur travail en milieu industriel.

En raison des orientations fondamentales et du cheminement de la formation envisagée, il est suggéré que les participants soient, ou aient été impliqués dans des situations de travail en tant que formateurs; toutefois les candidats pourront se différencier en vertu de l'un ou l'autre des facteurs suivants:

a) *l'expérience pédagogique des participants*, du débutant, qui n'a que peu d'expérience formelle en tant que formateur, à la personne hautement expérimentée qui souhaite un perfectionnement, une mise à jour ou un complément à ses connaissances, situation qui peut être rendue nécessaire dans la pratique de son travail.

b) *le statut des participants en tant que formateurs*, à savoir les formateurs à temps plein et les formateurs à temps partiel. Parmi ces derniers, il convient de reconnaître non seulement ceux qui ont, dans l'exécution de leur travail régulier, la tâche de conduire des activités de formation, mais aussi ceux qui sont appelés à dispenser un cours ou enseigner un savoir précis d'une manière occasionnelle et souvent ponctuelle.

---

(1) Afin de ne pas alourdir le texte, les substantifs qui désignent des personnes devront être entendus dans leur signification épicène.

c) *la part de responsabilité des participants* dans le projet de formation de leur entreprise c.-à-d. l'ensemble des actions qu'ils sont appelés à mener dans leur entreprise en vue de résoudre une situation problématique, pour laquelle il a été reconnu qu'une solution s'imposait par le biais de la formation. Ces actions comprennent, entre autres, l'inventaire des besoins de formation, la conception d'un programme de formation, l'élaboration et l'exécution d'activités de formation, l'évaluation et le suivi post-formation.

d) *le domaine de spécialité des participants*, soit les objets de savoir spécifiques qu'un participant doit dispenser en tant que formateur, *et*, par ricochet, le *groupe-cible visé* par ce contenu, c.-à-d. ceux auprès de qui le participant exerce son métier de formateur.

Cette énumération de diverses caractéristiques des formateurs en entreprises permet non seulement d'établir les critères d'accès à la formation, mais elle a aussi des incidences directes sur les objectifs, les contenus et la démarche même de cette formation, et des implications relatives aux perspectives professionnelles des formateurs d'adultes en milieu de travail.

II- BUT GÉNÉRAL DE LA FORMATION ET PERSPECTIVES PROFESSIONNELLES

Il importe, en effet, de reconnaître deux grands ordres de compétence propre au formateur d'adultes en milieu de travail: une compétence technique, scientifique ou disciplinaire associée à un champ de savoir spécifique, à un domaine de spécialité ou à un contenu précis, et, une compétence méthodologique et pédagogique reliée plutôt à la connaissance du processus de formation et des caractéristiques des sujets adultes en situation d'apprentissage.

Étant donné que l'atelier actuel vise essentiellement l'acquisition ou le développement de capacités et de connaissances de base sur le seul plan de la compétence méthodologique et pédagogique, il est donc entendu que les participants auront acquis antérieurement, ou, à tout le moins, poursuivront parallèlement une formation plus directement reliée au savoir qu'ils dispensent. Par ailleurs, comme cette formation favorise les apprentissages par le biais de situations types réelles telles que vécues par les participants dans leur milieu de travail, il est important que les animateurs tiennent compte, dans le déroulement des activités de formation, des différentes spécialités des participants, voire même, le cas échéant, construisent des études de cas à partir d'une expérience de l'un ou l'autre des formateurs présents.

Non seulement ce projet de formation couvre-t-il l'ensemble des qualifications de base de nature méthodologique et pédagogique de la formation des adultes, mais il prépare par surcroît au métier de formateur, lequel est constitué de tâches qui se retrouvent d'un projet de formation à un autre, d'une situation d'apprentissage à une autre, d'un lieu d'enseignement à un autre; la formation projetée met le participant en position d'assurer l'animation totale d'une activité de formation; elle lui sert à la fois de guide et de vade-mecum dans la construction d'actions de formation subséquentes au sein d'une entreprise donnée.

III- PRÉSENTATION DU DOCUMENT

Ce document est conçu pour les animateurs de l'atelier "Devenir un formateur, une formatrice efficace dans l'entreprise" et vise à leur faciliter la tâche dans la préparation et la présentation de ce projet de formation.

Ce guide de l'animateur se veut donc être exactement ce que son nom indique: un guide, c.-à-d. un recueil de lignes directrices et de suggestions pratiques afin d'aider les participants à atteindre le but essentiel de la formation entreprise, à savoir l'acquisition et le développement de leur compétence méthodologique et pédagogique auprès d'adultes en situation d'apprentissage. En aucun cas ce guide se veut-il restreindre l'initiative, la créativité ou l'expérience des animateurs, de concert avec celles des participants, dans leur choix des moyens qui peuvent faciliter la prestation de l'atelier et l'atteinte des objectifs.

L'atelier a été élaboré pour une durée approximative de trente (30) heures. Le document comprend, en plus de cet avant-propos, quatre (4) sections, chacune d'elles comportant autant de modules qu'il y a de thèmes à exploiter au cours de cette formation. Un module comprend les éléments suivants:

1- La désignation du thème et une durée suggérée.
2- Les objectifs d'apprentissage.
3- Des éléments d'information et de contenu.
4- Des remarques et des suggestions utiles.
5- Une citation appropriée.
6- Une (ou des) suggestion(s) d'activités d'apprentissage.

Les activités d'apprentissage ont pour but la mise en pratique ou l'exploration des sujets du module et à ce titre, comportent donc chacune un (ou des) objectif(s) précis, une durée approximative, des consignes relatives au matériel requis et à la démarche à suivre pour sa réalisation.

Non seulement les modules sont-ils conçus dans le but d'être utilisés comme matériel de référence, comme document de base, mais ils visent aussi à favoriser une approche pédagogique axée sur la participation active du groupe et l'implication des participants dans leur processus d'apprentissage.

IV- NOTE À L'ANIMATEUR

Les éléments d'information théoriques et pratiques qui composent ce document, de même que les activités d'apprentissage, constituent des suggestions et de ce fait, ils ne sont pas nécessairement utiles à tous. Il revient à chaque animateur de choisir, modifier, créer ces activités qui conviennent à un groupe donné de participants. Il en est de même pour les durées qui ne sont que des approximations: encore ici, il est laissé à la discrétion de chacun de consacrer tout le temps que lui dictent les circonstances et les caractéristiques des situations particulières.

On aura tôt fait de remarquer que le document met l'accent sur l'apprentissage et l'apprenant, plutôt que sur l'enseignement et l'enseignant; bien que le participant soit en effet situé au centre de la formation actuelle, le rôle, les attitudes, et les comportements de l'animateur n'en demeurent pas moins déterminants dans un programme de formation comme celui-ci puisqu'il vise l'acquisition et le développement de cette compétence même - non seulement dite et expliquée - mais surtout, manifestée et démontrée par l'animateur. Il a été maintes fois observé qu'un formateur a tendance à former de la manière dont il a été formé, en ce sens qu'il cherchera à utiliser les approches et les techniques que "son" formateur aura utilisées et qui auront été efficaces. La pratique future des participants à ce cours risque alors de se modeler beaucoup plus sur ce que l'animateur fera et fera faire que sur ce qu'il dira. S'il y a manque de congruence ou d'harmonie entre le discours et la conduite de l'animateur, les participants ont de fortes chances de ne pas être beaucoup plus avancés qu'au point de départ, voire même de retomber dans de vieilles habitudes éprouvées. L'un des apprentissages les plus significatifs que les participants réaliseront découlera d'avoir observé l'animateur à l'oeuvre.

V- FINALITÉS DE LA FORMATION: PRINCIPES ET OBJECTIFS

Cet avant-propos devrait avoir permis d'atteindre les résultats suivants: avoir pris connaissance des principes et des objectifs généraux du programme de formation; avoir sensibilisé les participants à l'ensemble de la démarche envisagée et à l'approche méthodologique utilisée; avoir suscité une attitude active et un désir de s'impliquer dans le projet de formation et de s'appproprier son processus d'apprentissage; finalement, avoir mis en place les dispositifs qui favorisent une participation à la fois responsable et éclairée.

Par ailleurs, étant donné le caractère particulier de ce programme de formation, il apparait opportun de dégager un certain nombre de principes complémentaires et leurs objectifs corollaires.

a) *Principe*: La formation des formateurs est une formation *professionnelle* et, à ce titre, elle initie à un métier, celui de formateur, métier qui comporte des fonctions et des tâches qui se nomment et s'apprennent.

Objectif corollaire: Ce projet de formation vise l'acquisition de savoirs de base qui constituent la qualification professionnelle du formateur d'adultes.

b) *Principe*: La formation des formateurs est une formation professionnelle de nature polyvalente et à caractère essentiellement *méthodologique*. En effet, non seulement l'efficacité du formateur dépend-elle de sa connaissance de la matière ou du savoir à transmettre, mais elle est aussi tributaire à la fois de sa maîtrise méthodologique et de sa compétence pédagogique.

Objectif corollaire: Ce projet de formation veut mettre à la disposition des formateurs des informations et des outils nécessaires à la planification, à l'organisation et au déroulement d'une activité de formation, ainsi qu'à l'enseignement de plusieurs formes de cours, à l'animation de groupe et à l'aide individuelle.

c) *Principe*: La formation des formateurs est un lieu privilégié de *réflexion critique* sur la (et sa) pratique éducative exercée auprès des adultes. Cette formation ne peut se réduire à la seule acquisition de façons de faire car la conduite d'une action de formation dépasse toujours la somme des méthodes et des techniques anticipées pour la mener à bien.

Objectif corollaire: Ce projet de formation veut fournir au formateur l'occasion de mener une réflexion sur sa propre formation afin de le préparer à une pratique professionnelle réfléchie.

d) *Principe*: La formation des formateurs sert *d'exemple à la conduite d'une action de formation* auprès d'un groupe d'adultes. En effet, la formation ne peut faire autrement que de démontrer, par la pratique même, la justesse de ce qu'elle se propose d'enseigner.

Objectif corollaire: Ce projet de formation se veut être un modèle de formation et d'intervention pédagogique, témoigner de la cohérence qui existe entre les principes qu'il énonce et la méthodologie qu'il applique et faciliter le transfert des apprentissages à d'autres situations de formation.

"Former des formateurs, c'est rendre des personnes capables d'assistance, c'est leur donner accès aux moyens qui permettent de traiter les difficultés qu'éprouvent d'autres personnes à se former. C'est leur permettre de le faire dans le cadre d'un métier... (c'est) une formation à caractère global préparant à assumer des tâches professionnelles précises en même temps que favorisant un développement personnel. C'est en prenant conscience à travers leur propre formation de la possibilité d'une telle démarche, que les formateurs pourront chercher à la rendre possible à d'autres... Former des formateurs, c'est leur permettre de se constituer un projet pédagogique cohérent et autonome à partir duquel ils peuvent organiser des actions pédagogiques particulières qui, en retour, alimentent et modifient leur projet." (Scheffknecht, 1975, pp. 8-9-12).

Il est important, dès le début de la formation, d'examiner les intentions, la démarche et les principales caractéristiques du projet de formation; il convient de plus d'en discuter avec les intéressés et d'analyser avec eux les conséquences concrètes qu'entraînent ces options, non seulement sur le projet en cours mais aussi sur leur propre pratique. On s'assurera que les participants sont véritablement prêts à adopter une attitude active à l'égard de leur propre formation. Cette attitude se concrétisera tout au long des étapes à venir, au cours desquelles les participants seront invités à s'impliquer plus directement.

IV- TABLE DES MATIÈRES

SECTION I: LA FORMATION: PROCESSUS ET ACTEURS
(Durée: 6 heures).

MODULE 1 - Le processus de formation: nature et étapes
(Durée: 1 heure) p. 15

MODULE 2 - Le formateur: rôles et comportements
(Durée: 2 heures) p. 25

MODULE 3 - L'apprenant: un adulte en situation d'apprentissage
(Durée: 3 heures) p. 37

SECTION II: LA PLANIFICATION DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
(Durée: 7 heures).

MODULE 1 - Les objectifs d'apprentissage
(Durée: 3 heures) p. 43

MODULE 2 - Préparation de la conduite des activités de formation
(Durée: 4 heures) p. 49

SECTION III: LE DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS DE FORMATION
(Durée: 9 heures).

MODULE 1 - La première rencontre
(Durée: 3 heures) p. 69

MODULE 2 - Les outils pédagogiques
(Durée: 3 heures) p. 79

MODULE 3 - Les méthodes d'enseignement
(Durée: 3 heures) p. 89

SECTION IV: L'ÉVALUATION
(Durée: 6 heures).

MODULE 1 - Guide pour évaluer les résultats de la formation: satisfaction des participants et apprentissages réalisés
(Durée: 3 heures) p. 107

MODULE 2 - Guide pour évaluer les résultats de la formation: coûts et effets de la formation
(Durée: 3 heures) p. 141

RÉFÉRENCES ET CONSEILS BIBLIOGRAPHIQUES p. 169

SECTION I: LA FORMATION: PROCESSUS ET ACTEURS

1.0 MODULE 1: LE PROCESSUS DE FORMATION: NATURE ET ÉTAPES

(durée: 1 heure)

2.0 OBJECTIFS

2.1 **Définir ce qu'on entend par formation.**

2.2 **Distinguer entre différents types de formation.**

2.3 **Identifier les niveaux d'intervention par rapport à la formation en milieu de travail.**

2.4 **Identifier les grandes étapes du processus de formation et les principales opérations qui y sont effectuées.**

2.5 **Explorer différentes conceptions relatives à la formation.**

3.0 ÉLÉMENTS D'INFORMATION ET DE CONTENU

3.1 **Définition**

L'idée de formation renvoie à celles d'apprentissage, d'acquisition, de développement et de changement, idées qui elles-mêmes peuvent être rattachées à l'exercice d'une fonction ou d'une tâche. Dans le cadre précis qu'est celui d'une entreprise, l'idée de formation est reliée, par exemple, à la reconversion d'un poste, au lancement d'un nouveau produit, à la nécessité de modifier les méthodes de gestion, à l'introduction d'une machine, à l'adoption d'une loi. Quelles que soient les associations que l'on y prête, la formation est la mise en oeuvre délibérée d'un processus qui a pour but d'aider une personne ou une population-cible à passer d'une situation existante jugée insatisfaisante à une situation ultérieure jugée désirable, et ce, à l'aide d'une série d'actions convergeant vers la situation idéale, actions favorisant l'acquisition de comportements nouveaux.

3.2 Terminologie

Une variété d'expressions sont aujourd'hui utilisées pour différencier ou nuancer les types d'activités ou de structures de formation: formation de base, formation initiale et formation continue; formation générale et formation professionnelle; perfectionnement, recyclage, formation sur mesure, formation récurrente; etc. Quant aux pratiques mêmes de formation en entreprise, on distinguera les activités de formation organisées - c.-à-d. celles qui s'offrent en cours d'emploi, durant ou en dehors des heures de travail - des activités de formation dite "sur le tas", soit celles qui correspondent à ces apprentissages réalisés entièrement "sur le poste de travail ou sur le lieu de production". (CEFA, 1982b, p. 191)

Par ailleurs, selon le point de vue retenu, on parlera différemment du genre de formation qui s'offre en entreprise. Ainsi, si l'on utilise une typologie basée sur des catégories de formation, on parlera surtout des trois genres suivants de formation en entreprise:

a) la formation professionnelle, ou occupationnelle, c.-à-d. celle qui est directement reliée à un emploi, à une tâche: c'est celle, par exemple, dispensée aux nouveaux employés, ou celle qui vise le perfectionnement ou la mise à jour des connaissances et des habiletés d'un ou de plusieurs employés.

b) la formation para-professionnelle, c.-à-d. celle qui est plus ou moins directement reliée à l'emploi occupé: par exemple, selon le poste occupé, la formation relative à la santé et à la sécurité au travail ou celle reliée à l'organisation et au développement de l'entreprise, ou encore les cours de langue, etc.

c) la formation générale, extra-professionnelle ou périphérique, c-à-d. celle qui vise l'acquisition de savoirs reliés au développement personnel des employés, à leur mieux être général comme, par exemple, les cours de gestion du temps et/ou gestion du stress, etc.

D'autre part, si l'on classe les activités de formation à partir des catégories de travailleurs, c.-à-d. selon leur position dans la hiérarchie de l'entreprise, on parlera alors de la formation en fonction des groupes suivants: par exemple, la formation des cadres et des spécialistes; la formation des employés de bureau; la formation des employés spécialisés; la formation des employés non spécialisés.[2]

3.3 Niveaux d'intervention et étapes du processus de formation

Il y a trois niveaux principaux d'intervention dans le secteur "formation" d'une entreprise, ce qui n'exclut pas, par ailleurs, qu'une seule et même personne, dans une entreprise donnée, ait à cumuler avec ou sans assistance, les fonctions de gestionnaire-responsable de formation, de concepteur de programme(s) de formation et de formateur proprement dit.

À chacun de ces niveaux, le processus de formation comporte un certain nombre d'actions séquentielles que l'on peut regrouper en trois grandes étapes: la planification, la réalisation, l'évaluation. Comme c'est l'objet même de ce cours de faciliter le développement de la compétence méthodologique des formateurs, qu'il suffise ici de nommer les principales opérations effectuées à l'échelle du gestionnaire-responsable et du concepteur de programme, avant que n'intervienne, dans le processus, le formateur lui-même.

Il convient cependant de souligner ici la similarité de ces opérations d'un niveau à un autre, chacun des intervenants se réappropriant en quelque sorte le processus pour les fins de sa propre intervention.

---

(2) Cette classification, une parmi d'autres, est identifiée dans CEFA, 1982B, P. 18

Ainsi, *le gestionnaire-responsable* mènera les actions suivantes: l'analyse d'une situation problématique donnée; l'inventaire des besoins de formation; l'analyse de la population visée puis la sélection des participants; l'évaluation des coûts et des ressources en comparaison avec les bénéfices escomptés; l'inventaire des opérations à accomplir pour atteindre les objectifs fixés; etc. *Le concepteur du programme* se réappropriera alors le processus et à son tour, à partir des directives et des canevas de travail reçus du gestionnaire-responsable, il exécutera les opérations suivantes: il prendra connaissance du dossier et des écrits pertinents et il fera l'inventaire des opérations nécessaires à la planification, à la réalisation et à l'évaluation du programme de formation dans son ensemble de même que dans ses sous-ensembles: formulation des finalités de la formation en rapport avec la population visée; documentation relative à la population visée et aux contenus à enseigner/à apprendre; formulation d'objectifs d'apprentissage/d'enseignement, de stratégies pédagogiques et de mécanismes d'évaluation; expérimentation de la formation prévue auprès d'un groupe expérimental; etc.

Quant aux opérations propres au *formateur* lui-même, celles-ci constituent l'objet de la formation actuelle et seront donc abordées systématiquement sous leur regroupement en trois grands chapitres qui correspondent aux trois principales phases du processus.

Un schéma du processus de formation illustrant les grandes phases de son déroulement de même que les principales actions qui les composent est reproduit à la page suivante.

SCHÉMA DU PROCESSUS DE FORMATION

Étapes et opérations

IV

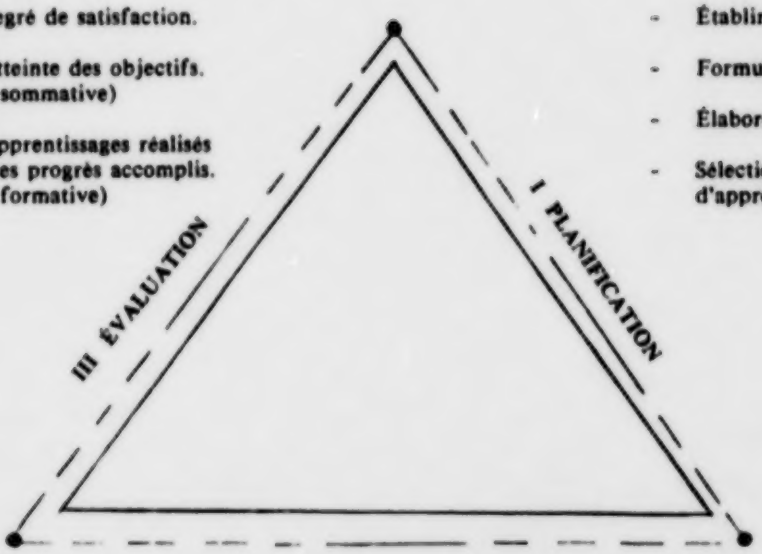
Ré-examiner la pertinence de la formation

III

- Déterminer l'efficacité de la formation.
- Jauger le degré de satisfaction.
- Mesurer l'atteinte des objectifs. (évaluation sommative)
- Tester les apprentissages réalisés et vérifier les progrès accomplis. (évaluation formative)

I

- Reconnaître et analyser les besoins de formation.
- Établir les priorités.
- Formuler les objectifs.
- Élaborer un plan général.
- Sélectionner les moyens d'apprentissage.



II

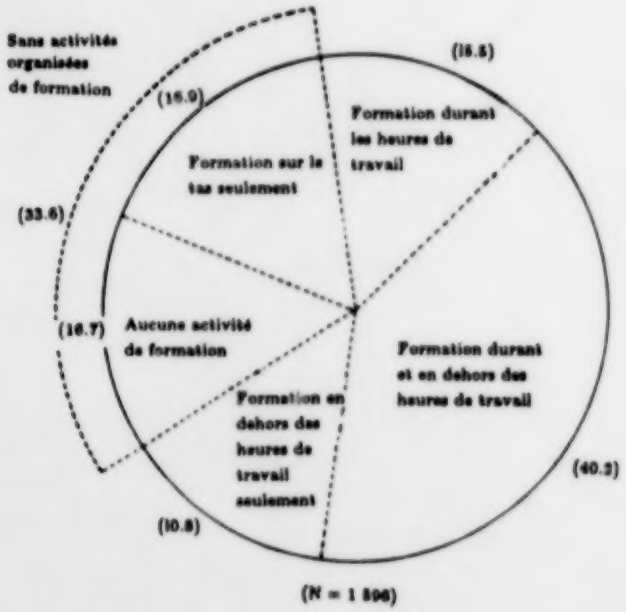
- Mettre en oeuvre les actions prévues: accueillir, vérifier les besoins et acquis antérieurs, animer, expliquer, adapter, démontrer, reviser, faire faire...

4.0 REMARQUES ET SUGGESTIONS UTILES

Il s'agit ici d'explorer brièvement la définition de la notion et les types de formation afin d'aider les participants à se situer par rapport au processus de formation dans leur propre entreprise. Cette exploration sera d'autant plus signifiante qu'elle se rattachera à la situation et à l'expérience de travail de chacun d'eux, à l'entreprise à laquelle ils appartiennent et à la population auprès de laquelle ils travaillent ou sont appelés à travailler. De plus, une activité d'apprentissage visant à clarifier les conceptions que se font les participants au sujet de la formation est aussi proposée; un exemple est fourni plus loin.

5.0 CE QU'ON EN DIT

Voici un graphique présentant la répartition des entreprises selon leur situation face à la formation.[3]



(3) *CEFA, 1982b, p. 71*

6.0 ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE SUGGÉRÉE

6.1 Objectif

Découvrir et clarifier chez soi, chez les autres participants et possiblement au sein de son entreprise, les points de vue qui prédominent au sujet de la formation.

6.2 Durée de l'activité

De 30 à 45 minutes (approximativement).

6.3 Matériel nécessaire

- Local éclairé et dont l'arrangement des sièges se prête bien aux échanges.
- Papier et crayons par participant.
- Chevalet à papier et crayon gras ou tableau et craie.
- Une liste d'énoncés semblable à celle reproduite en annexe et photocopiée en autant de fois qu'il y a de participants.

P.S. Ces énoncés pourraient être reproduits sur transparents. Cette façon de faire cependant aurait le désavantage de ne pas laisser au participant ces quelques réflexions sur lesquelles il pourrait vouloir un jour se pencher de nouveau.

6.4 Démarche/Directives

1. L'animateur distribue à chaque participant une série d'énoncés au sujet de différents aspects de la formation. Une douzaine d'énoncés sont ici fournis en appendice à titre d'exemples. L'animateur explique que ces énoncés représentent des points de vue différents et parfois même nettement contradictoires. Il propose alors la démarche suivante:

2. Individuellement, chaque participant prend connaissance de l'ensemble des citations et les ordonne en trois catégories:

   1) Les énoncés avec lesquels il se sent *très en accord*;
   2) Ceux avec lesquels il se sent *plus ou moins en accord*;
   3) Ceux avec lesquels il n'est *pas en accord du tout*.

3. Les participants forment ensuite des petits groupes (de 4 à 5), échangent et comparent leurs points de vue individuels, puis refont cette fois-ci un classement de groupe, selon l'ordre établi avant: très en accord, plus ou moins en accord, pas en accord du tout. (Le but de l'exercice n'est pas d'en arriver à un consensus à tout prix!)

4. De retour en plénière, un représentant par équipe fait part à l'ensemble des participants du classement des énoncés effectué par son groupe.

   Pendant ce temps, l'animateur s'occupe de recueillir ces données au chevalet ou au tableau et d'en relever la fréquence.

5. Devant les résultats obtenus, l'animateur amorce une courte discussion sur l'importance des conceptions fondamentales dans le monde de la formation, sur la reconnaissance et le respect des divergences de points de vue dans un groupe, tout en soulignant la compatibilité de ces différences avec les tâches à accomplir...surtout quand ces différences sont rendues claires.

6.5 Appréciation

En guise de conclusion à l'activité, l'animateur veillera à recueillir les opinions des participants sur le bien-fondé de cette activité à ce stade-ci de leur formation, sur ce qu'ils en retirent et enfin sur les moyens qu'ils recommandent en vue de l'améliorer.

APPENDICE
EXEMPLES D'ÉNONCÉS AU SUJET DE LA FORMATION D'ADULTES

1. Une formation n'a de véritable impact que si l'on favorise la participation active des participants pendant l'activité de formation.

2. Il est toujours préférable que le formateur impose tous les éléments d'un cours à un groupe d'adultes, puisqu'après tout c'est lui le maître et l'expert.

3. C'est en partant des situations concrètes des participants et des difficultés que ceux-ci rencontrent dans leur pratique, qu'un formateur adopte et développe des méthodes et des contenus de formation.

4. La formation organisée n'est pas nécessaire puisque n'importe qui peut apprendre l'essentiel en puisant dans son expérience personnelle, ou dans celle de ses collègues qui exercent leur métier depuis longtemps.

5. Une des tâches du formateur consiste à découvrir les besoins et les intérêts des participants et chercher à les harmoniser avec ceux de l'entreprise.

6. Le formateur d'adultes est celui qui aide, guide et agit à titre de personne ressource auprès d'adultes en situation d'apprentissage, leur facilitant, par l'intermédiaire d'une multitude de moyens, l'atteinte d'objectifs préalablement convenus avec les participants.

7. Il n'y a pratiquement aucune différence entre enseigner à un jeune du système scolaire régulier et enseigner à un adulte en milieu de travail.

8. Il est erroné de croire que l'on peut procurer une solide formation par des discussions ou des exercices: les seules méthodes valables sont les méthodes traditionnelles utilisées par des enseignants qui transmettent leur savoir avec autorité.

9. La plus importante formation se fait sur le terrain, sur les lieux même de son travail où l'on acquiert progressivement de l'expérience et où l'on s'habitue à accomplir des tâches nouvelles ou différentes.

10. La majorité des adultes ne sont plus capables d'apprendre de nouvelles choses. Seuls les plus jeunes ou les plus intelligents devraient bénéficier de la formation qu'on offre dans les entreprises.

11. La pédagogie, ça ne vaut pas grand-chose. De toute façon, c'est une réalité qui appartient au monde de l'école, pas au monde de l'entreprise.

12. Les expériences multiples de l'adulte sont une source de richesse incroyable qu'un formateur a tout avantage à exploiter dans la situation d'apprentissage.

SECTION I: LA FORMATION: PROCESSUS ET ACTEURS

1.0 MODULE 2: LE FORMATEUR: RÔLES ET COMPORTEMENTS (durée: 2 heures)

2.0 OBJECTIFS

2.1 Discuter des notions de rôles, fonctions, tâches et comportements du formateur en entreprise.

2.2 À partir de situations de travail, identifier des connaissances, habiletés et comportements constitutifs de la pratique de formateur en entreprise.

2.3 Explorer et diagnostiquer ses propres besoins d'apprentissage.

3.0 ÉLÉMENTS D'INFORMATION ET DE CONTENU

Le profil du formateur en entreprise possède des caractéristiques qui lui sont spécifiques compte tenu des particularités de son contexte d'intervention. C'est ainsi que, selon la taille et le secteur de l'entreprise, le formateur en entreprise pourra assumer quatre (4) fonctions différentes.

Formateur: À ce titre, il agit au niveau de la relation directe d'aide à l'apprentissage.

Concepteur: Cette fonction consiste à analyser les besoins, élaborer des objectifs, choisir des stratégies et le matériel pédagogique, adapter les programmes et évaluer les apprentissages.

Consultant: Dans certains cas, le formateur pourra assumer une fonction de "consultant". Cette fonction rejoint celle de personne ressource ou de facilitateur qui consiste à intervenir dans la résolution de problèmes, de conflits, les diagnostics organisationnels, la consolidation d'équipes, l'assistance aux gestionnaires pour l'analyse de problèmes de rendement, etc.

Gestionnaire: Il s'agit ici de mettre en valeur les ressources du service: surveiller la gestion des programmes offerts, établir des liens avec les autres services ou secteurs de l'entreprise et administrer son propre secteur.

4.0 REMARQUES ET SUGGESTIONS UTILES

Partant des situations de travail des formateurs en entreprise constituant votre groupe de participants, il s'agit d'explorer, avec eux, les différentes facettes impliquées par les fonctions qu'ils doivent exercer dans leur entreprise à titre de formateur. Il est important, croyons-nous, de les aider également à discerner les compétences requises en regard de chacune des fonctions exercées par ces formateurs à l'intérieur de leur entreprise. Une activité d'apprentissage pouvant faciliter cette réflexion vous est proposée plus loin dans ce module. Cette activité pourra aider vos participants à identifier leurs propres besoins de formation.

5.0 CE QU'ON EN DIT

"L'éducateur d'adultes est un individu qui sait se situer dans cette société informatisée qui est la nôtre, qui cherche à s'y épanouir et qui désire aider les adultes à s'adapter à leur milieu et surtout à devenir des agents de changements, capables de mieux comprendre le monde technique, social, culturel qui les entoure, d'agir sur les structures dans lesquelles ils vivent et de les modifier." (4)

6.0 ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE SUGGÉRÉE

6.1 Objectifs

- Déterminer à l'aide d'une grille les qualifications constitutives du travail de formateur en entreprise.
- Compléter cette grille avec les participants à partir de leurs situations de travail concrètes, les fonctions qu'ils exercent et les difficultés méthodologiques qu'ils rencontrent dans leur pratique.

---

(4) CEFA, 1982A, P. 433

6.2 Durée de l'activité

Environ 90 minutes

6.3 Matériel nécessaire

La grille d'analyse photocopiée en nombre suffisant pour votre groupe de participants. Il faut un local éclairé et dont l'arrangement des sièges se prête bien aux échanges. Il faut prévoir également un chevalet à papier et crayons gras ou tableau et craie.

6.4 Démarche/directives

Globalement, il s'agit pour chaque participant:

- d'identifier les grandes catégories de la compétence à acquérir et/ou à développer;
- pour chacune de ces catégories, de préciser les connaissances, habiletés et attitudes nécessaires et/ou souhaitées dans la pratique de son travail, ici, de formateur;
- pour chacun des savoirs identifiés, d'en établir l'importance relative en rapport avec le travail (de formateur) et ce, à l'aide d'une échelle graduée;
- pour chacun de ces savoirs traduits en termes de comportements, d'évaluer son niveau de départ;
- pour chacun des comportements retenus, d'en préciser, cette fois-ci, le degré de formation requis.

En terme de démarche:

a) Cet exercice se fait seul dans un premier temps;
b) puis en équipes: d'où la naissance d'un 1er niveau de négociation et de compromis;
c) et, finalement, en plénière: il s'agit alors d'un 2^{e} niveau de négociation et de compromis.

GRILLE D'AUTO-DIAGNOSTIC DE LA COMPÉTENCE DU FORMATEUR

CATÉGORIES	CONNAISSANCES, HABILETÉS ET ATTITUDES PROFESSIONNELLES en tant que formateur:	IMPORTANCE RELATIVE AVEC TRAVAIL			AUTO-ÉVALUATION				DEGRÉ DE FORMATION NÉCESSAIRE		
		très important	important	peu important	fort	moyen	faible	je ne sais pas	beaucoup	moyennement	peu
A) Communication et relations interpersonnelles	1- Je parle clairement et distinctement afin que tous les participants me comprennent bien.										
	2- Je suis capable d'écoute véritable à l'endroit des participants.										
	3- Je manifeste de l'assurance et de l'enthousiasme.										
	4- J'interprète correctement les manifestations non-verbales.										
	5- Je traite les participants comme des adultes.										
	6- Je m'informe des raisons qui amènent les participants à s'absenter.										
	7- Je favorise les échanges à tous les niveaux: formateur-participant, participant-formateur, participant-participant.										
	8- Je sais quand parler et quand me taire.										
	9- J'accepte les suggestions des participants.										
	10- Je témoigne de la sensibilité et de la compréhension à l'égard des participants.										

GRILLE D'AUTO-DIAGNOSTIC DE LA COMPÉTENCE DU FORMATEUR

CATÉGORIES	CONNAISSANCES, HABILETÉS ET ATTITUDES PROFESSIONNELLES en tant que formateur	IMPORTANCE RELATIVE AVEC TRAVAIL			AUTO-ÉVALUATION				DEGRÉ DE FORMATION NÉCESSAIRE		
		très important	important	peu important	fort	moyen	faible	je ne sais pas	beaucoup	moyennement	peu
	11- _____										
	12- _____										
	13- _____										
B) Animation de groupe	1- J'entretiens un climat de confiance et de motivation favorable à l'apprentissage.										
	2- Je suscite la discussion et le questionnement des participants.										
	3- Je décèle les tensions ou les conflits dans un groupe et tente d'y remédier.										
	4- J'encourage chez les participants leur besoin de socialisation et leur sentiment d'appartenance au groupe.										
	5- J'aide les participants à articuler leurs besoins d'apprentissage.										
	6- J'utilise des modes d'intervention à la fois souples et efficaces pour régler des différends.										

GRILLE D'AUTO-DIAGNOSTIC DE LA COMPÉTENCE DU FORMATEUR

CATÉGORIES	CONNAISSANCES, HABILETÉS ET ATTITUDES PROFESSIONNELLES en tant que formateur	IMPORTANCE RELATIVE AVEC TRAVAIL			AUTO-ÉVALUATION				DEGRÉ DE FORMATION NÉCESSAIRE		
		très important	important	peu important	fort	moyen	faible	je ne sais pas	beaucoup	moyennement	peu
	7- Je reconnais et utilise les ressources à l'intérieur du groupe pour faciliter l'apprentissage de tous et chacun.										
	8- J'implique les participants dans le processus de prise de décision qui les concerne.										
	9- Je peux diagnostiquer ce qui se passe dans un groupe.										
	10- J'ai recours à des techniques qui favorisent l'esprit de collaboration entre les participants.										
	11- _____										
	12- _____										
	13- _____										
C) Planification des activités de formation	1- Je recueille les renseignements pertinents à l'élaboration d'un projet de formation.										
	2- Je détermine des objectifs de formation/d'apprentissage en fonction des besoins des participants.										

GRILLE D'AUTO-DIAGNOSTIC DE LA COMPÉTENCE DU FORMATEUR

CATÉGORIES	CONNAISSANCES, HABILETÉS ET ATTITUDES PROFESSIONNELLES en tant que formateur	IMPORTANCE RELATIVE AVEC TRAVAIL			AUTO-ÉVALUATION				DEGRÉ DE FORMATION NÉCESSAIRE		
		très important	important	peu important	fort	moyen	faible	je ne sais pas	beaucoup	moyen-nement	peu
	3- Je formule correctement ces objectifs en termes de comportements observables.										
	4- Je prévois des activités d'apprentissage qui tiennent compte de l'expérience et des acquis des participants.										
	5- Je sélectionne un éventail de méthodes, stratégies, techniques et/ou outils pédagogiques différents pour atteindre les objectifs fixés.										
	6- Je veille à ce que les activités d'apprentissage soient suffisamment souples afin de les adapter au rythme et au style d'apprentissage des participants.										
	7- Je porte une attention toute particulière à l'environnement physique et psychologique (climat) dans lequel se déroule(ra) la formation.										
	8- Je prévois des pauses périodiques pour permettre aux participants de se reposer et de se distraire.										

GRILLE D'AUTO-DIAGNOSTIC DE LA COMPÉTENCE DU FORMATEUR

CATÉGORIES	CONNAISSANCES, HABILETÉS ET ATTITUDES PROFESSIONNELLES en tant que formateur	IMPORTANCE RELATIVE AVEC TRAVAIL			AUTO-ÉVALUATION				DEGRÉ DE FORMATION NÉCESSAIRE		
		très important	important	peu important	fort	moyen	faible	je ne sais pas	beaucoup	moyennement	peu
	9- J'organise le contenu d'apprentissage selon un ordre de progression qui tient compte à la fois des savoirs à acquérir, des caractéristiques des participants et de mon expérience en tant que formateur.										
	10- Je prépare une variété d'instruments d'évaluation de façon à englober tous les aspects de la formation qui se doivent d'être appréciés.										
	11- _____										
	12- _____										
	13- _____										
D) Déroulement des activités de formation	1- Je m'assure que l'atmosphère du lieu de formation est détendue, chaleureuse et favorable à l'apprentissage.										
	2- Je manifeste des attitudes de calme, d'assurance et d'ouverture à l'égard des participants.										

GRILLE D'AUTO-DIAGNOSTIC DE LA COMPÉTENCE DU FORMATEUR

CATÉGORIES	CONNAISSANCES, HABILETÉS ET ATTITUDES PROFESSIONNELLES en tant que formateur	IMPORTANCE RELATIVE AVEC TRAVAIL			AUTO-ÉVALUATION				DEGRÉ DE FORMATION NÉCESSAIRE		
		très important	important	peu important	fort	moyen	faible	je ne sais pas	beaucoup	moyen-nement	peu
	3- Je porte une attention spéciale au bon déroulement de la première rencontre.										
	4- Je fais usage d'une façon pertinente de divers outils pédagogiques selon le type d'objectifs à atteindre.										
	5- J'utilise avec efficacité plusieurs techniques/méthodes différentes dans mon enseignement.										
	6- Je n'hésite pas à exercer mes habilités de créativité quand les formules ou stratégies usuelles échouent ou ennuient.										
	7- Je consacre du temps aux participants qui ont besoin ou demandent de l'aide individuelle.										
	8- J'accepte d'ajuster/d'adapter la conduite prévue des activités d'apprentissage en fonction des différentes particularités d'une situation de formation donnée.										
	9- J'encourage les participants à contribuer de leur savoir, savoir-faire et savoir-être à la réalisation du projet de formation.										

GRILLE D'AUTO-DIAGNOSTIC DE LA COMPÉTENCE DU FORMATEUR

CATÉGORIES	CONNAISSANCES, HABILETÉS ET ATTITUDES PROFESSIONNELLES en tant que formateur	IMPORTANCE RELATIVE AVEC TRAVAIL			AUTO-ÉVALUATION				DEGRÉ DE FORMATION NÉCESSAIRE		
		très important	important	peu important	fort	moyen	faible	je ne sais pas	beaucoup	moyen-nement	peu
	10- Je fournis toujours des exemples et des explications supplémentaires pour faciliter la compréhension de notions difficiles.										
	11- _____										
	12- _____										
	13- _____										
E) Évaluation des activités de formation	1- En début de formation, je vérifie les acquis antérieurs des participants.										
	2- J'utilise une variété d'instruments en fonction de l'un ou l'autre des aspects de la formation qu'il s'agit d'évaluer.										
	3- Je vérifie les progrès accomplis, à intervalles réguliers, tout au long de la formation.										
	4- Je fais un usage approprié et fréquent de la technique du "feedback" en guise de moyen ponctuel d'évaluer et guider les apprentissages.										

GRILLE D'AUTO-DIAGNOSTIC DE LA COMPÉTENCE DU FORMATEUR

CATÉGORIES	CONNAISSANCES, HABILETÉS ET ATTITUDES PROFESSIONNELLES en tant que formateur	IMPORTANCE RELATIVE AVEC TRAVAIL			AUTO-ÉVALUATION				DEGRÉ DE FORMATION NÉCESSAIRE		
		très important	important	peu important	fort	moyen	faible	je ne sais pas	beaucoup	moyennement	peu
	5- Je jauge la satisfaction des participants par rapport à la situation d'apprentissage.										
	6- Je permets aux participants de participer à l'élaboration des critères d'évaluation de leur rendement en cours de formation.										
	7- Au terme de la formation, je mesure l'atteinte des objectifs fixés.										
	8- J'interprète les divers résultats des évaluations et les réinvestis dans le projet de formation.										
	9- Je procède à une étude systématique des coûts en regard des différents aspects de la formation.										
	10- J'analyse les effets du programme de formation dans mon entreprise.										
	11- _____										
	12- _____										
	13- _____										

SECTION I: LA FORMATION: PROCESSUS ET ACTEURS

1.0 MODULE 3: L'APPRENANT: UN ADULTE EN SITUATION D'APPRENTISSAGE (durée: 3 heures)

2.0 OBJECTIFS

2.1 **Identifier un certain nombre de caractéristiques propres aux adultes et qui peuvent influencer la réalisation de ses apprentissages.**

2.2 **Explorer les caractéristiques de l'apprenant adulte et discuter des incidences sur l'organisation et la conduite des activités de formation.**

2.3 **Discerner l'importance du style et du rythme d'apprentissage sur le rendement d'un adulte en situation de formation.**

2.4 **Clarifier le fait que l'apprentissage se situe dans le prolongement et la continuité du développement personnel et de la personnalité de l'être humain.**

2.5 **Saisir le cadre de référence de l'apprenant adulte lui permettant de définir ses besoins de formation.**

3.0 ÉLÉMENTS D'INFORMATION ET DE CONTENU

Caractéristiques biologiques

Les caractéristiques biologiques de l'adulte se définissent surtout en termes de changements dus au processus de vieillissement, tels, par exemple, la diminution de l'acuité visuelle et auditive, la perte de vitesse du temps de réaction du système nerveux et, très souvent, l'état de santé en général. À ces caractéristiques s'ajoutent les handicaps de toutes sortes et les conditions, parfois temporaires, de fatigue, de stress, de nervosité, etc.

Caractéristiques psychologiques

Les habiletés intellectuelles et cognitives (intelligence, mémoire, raisonnement, jugement, résolution de problèmes, imagination, créativité, habileté à apprendre...) ne déclinent pas vraiment avec l'âge, bien que parfois l'adulte en situation d'apprentissage en soit convaincu. De fait, une légère diminution de certaines de ces capacités se produit souvent, mais il est presque impossible de conclure à leur détérioration avec l'âge sans tenir compte de leur interdépendance avec d'autres variables non-cognitives.

Ainsi le rendement d'un adulte en situation d'apprentissage sera certes influencé par ses habiletés cognitives (lesquelles il possède depuis longtemps mais que par ailleurs il n'a peut-être pas exercées très souvent), mais aussi par son style et son rythme d'apprentissage c.-à-d. la manière et le temps qu'il met à examiner un problème ou répondre à une situation; par la signifiance de l'objet de savoir qu'il doit maîtriser, c.-à-d. la pertinence et l'importance qu'il reconnaît lui-même à ce savoir; par la motivation qui le pousse à se former, c.-à-d. l'ensemble des motifs, besoins et intérêts qui expliquent sa présence en formation; par les représentations qu'il se fait et les attentes qu'il nourrit à l'endroit de la formation, etc.

Aux facteurs mentionnés, ajoutons ici en ne faisant que les nommer, ces caractéristiques psychologiques qui sont plus directement reliées à la personnalité même de l'adulte et à son développement personnel: l'image et l'estime de soi, l'autonomie, l'identité personnelle, la résistance au changement, les valeurs, principes, attitudes et préjugés, etc., de même que l'ensemble des variables affectives, surtout celles qui ont trait à son expérience scolaire antérieure, sa crainte de l'échec et son anxiété face à une situation nouvelle.

Caractéristiques socio-culturelles

Celles-ci décrivent l'adulte dans ses multiples rapports avec chacun des éléments qui constituent son environnement, soit sa famille, ses amis, son quartier, son milieu socio-économique, son environnement physique, sa religion, sa société, sa culture, etc. Ces caractéristiques sont généralement conçues en termes de rôles et de fonctions sociales, lesquels sont associés au déroulement des différentes phases plus ou moins prévisibles de la vie adulte. Parmi ces rôles qui évoluent, celui de travailleur est ici volontairement isolé et traité au paragraphe qui suit.

Caractéristiques occupationnelles

Ces caractéristiques sont plus particulièrement reliées à la dimension "travailleur" des adultes en situation d'apprentissage et les décrivent en rapport avec leur catégorie d'emploi ou encore selon le niveau ou le genre de qualifications requises et/ou utiles pour l'emploi occupé ou postulé.

Ce sont là les caractéristiques qui prédominent au moment où, dans une entreprise donnée, l'on reconnaît la nécessité de faire de la formation; ce sont ces caractéristiques qui servent de base à l'identification et l'articulation des besoins de formation et à partir desquels sera construit le projet de formation. Ces caractéristiques traduites en termes de qualifications correspondent, à toutes fins utiles, aux connaissances, habiletés et attitudes propres à un emploi, fonction ou tâche donnés, et sont appelés "besoins" quand ces connaissances, ces habiletés ou ces attitudes sont jugées désuètes, insuffisantes ou encore inadaptées.

Outre ces caractéristiques générales des adultes, soulignons brièvement celles qui sont plus immédiatement associées à *l'adulte en tant qu'apprenant*:

a) l'adulte aborde la situation de formation avec des objectifs précis et immédiats;
b) il veut que ses apprentissages lui soient utiles et applicables dans l'exercice de ses rôles;
c) il apprend mieux si les activités d'apprentissage tiennent compte de ses acquis et de ses expériences antérieures;
d) il a souvent besoin d'aide pour apprendre - apprendre à apprendre: des moyens diversifiés, du temps suffisant, de l'encouragement fréquent, des activités pratiques, les échanges et la collaboration des autres membres du groupe;
e) l'adulte apprécie être impliqué dans l'élaboration et la définition des objectifs d'apprentissage: l'adulte investira d'autant plus dans la situation d'apprentissage qu'il y sera consulté, respecté, écouté.

4.0 REMARQUES ET SUGGESTIONS UTILES

L'animation de ce module a tout à gagner si elle procède en impliquant "abondamment" les participants dans l'exploration du contenu suggéré. Ce que l'on tente d'accomplir, c'est de sensibiliser les participants à cette réalité qui, dans leur cas, se dédouble: ce que cela signifie vraiment être un apprenant adulte... ce rôle que chacun assume dans la situation actuelle, mais celui dont il a à favoriser l'épanouissement lorsqu'il assume le rôle de formateur.

5.0 CE QU'ON EN DIT

"...la composante peut-être la plus essentielle de la personnalité de l'adulte par rapport à l'apprentissage sera(-t-elle) la façon dont il se percevra lui-même comme apprenant. S'il valorise le rôle d'apprenant, l'expérience éducative sera enrichissante; s'il considère qu'apprendre est une activité improductive ou réservée à l'usage exclusif de la jeunesse, il pourra faire avorter le processus éducatif. Les individus qui ont une image et une estime de soi positives acceptent mieux le risque de l'apprentissage et ont une attitude plus souple face au changement." (5)

6.0 ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE SUGGÉRÉE

- L'activité d'apprentissage suggérée est un "jeu de rôle" à l'intérieur duquel l'animateur illustrera (en caricaturant) le découragement d'un employé qui songe à abandonner un cours qu'on lui a demandé de suivre. L'animateur fait ressortir qu'on n'a pas tenu compte de son expérience, de ses connaissances antérieures, du temps qu'il met à apprendre, des façons de lui faire comprendre...Ceci a pour conséquence qu'il se sent anxieux, peu encouragé, ridiculisé...

---

(5) Serres et Vallières, 1984, p. 64

- Suite à cette mise en situation, l'animateur demande aux participants de relever les caractéristiques et les causes d'insatisfaction observées.
- Il les inscrit au tableau, les regroupe et conduit les participants à reconnaître et identifier les caractéristiques mentionnées dans ce module.
- Le groupe discute des implications de ces caractéristiques pour le formateur - dans la préparation et la conduite des activités de formation.

SECTION II: LA PLANIFICATION DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

1.0 MODULE 1: LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE (durée: 3 heures)

2.0 OBJECTIFS

2.1 Identifier les besoins d'apprentissage des participants en termes de connaissances ou de comportements au travail à acquérir et à améliorer.

2.2 Hiérarchiser ces besoins et déterminer les priorités pour fins d'apprentissage.

2.3 Traduire les besoins identifiés en objectifs et en sous-objectifs d'apprentissage.

2.3.1 Décrire ce qu'est un objectif d'apprentissage et ce à quoi il sert.

2.3.2 Différencier les différents niveaux d'objectifs: général, terminal, intermédiaire.

2.3.3 Distinguer entre les types d'objectifs en ce qu'ils se rattachent au savoir, au savoir-faire et au savoir-être.

2.3.4 Formuler correctement des objectifs c.-à-d. en des termes spécifiques qui décrivent des comportements observables.

2.3.5 Choisir et déterminer des objectifs réalistes et accessibles en tenant compte des particularités à la fois des participants, du contexte précis de la situation d'apprentissage, des impératifs et des priorités de l'entreprise.

3.0 ÉLÉMENTS D'INFORMATION ET DE CONTENU

Il existe un certain nombre de méthodes qui permettent d'identifier les besoins en formation d'une clientèle-cible donnée: l'analyse occupationnelle ou l'étude des fonctions et des tâches relatives au poste de travail visé par la formation; l'observation systématique des personnes affectées au travail considéré; l'interview auprès des dirigeants, des supérieurs et/ou des titulaires actuels du poste; le questionnaire-sondage auprès des bénéficiaires ou clients du produit ou service, etc. Toutes ces méthodes visent essentiellement à cerner la "tâche", véritable charnière entre un individu et son organisation; et comme l'individu et l'organisation évoluent, il en va de même pour la tâche. Que le formateur ait été ou non impliqué dans la phase d'identification qui précède l'exécution d'un projet ou d'une activité de formation, il a quand même le rôle d'harmoniser les besoins tels que reconnus et prescrits par l'organisation avec ceux perçus ou ressentis par les personnes directement concernées par la formation projetée: l'un des plus grands défis dans le processus de formation qu'a à affronter le formateur, est de voir à équilibrer la "commande" avec la "demande".

Pour relever le défi mentionné ci-haut, il est souhaitable de se doter d'un outil de travail qui implique activement les participants dès le début de leur formation afin qu'ils s'approprient les besoins de formation déterminés "ailleurs" et expriment leurs propres besoins et désirs d'apprentissage. Un tel outil a été utilisé précédemment au chapitre du module 2 intitulé **Formateur: rôles et comportements**. Il a permis de vérifier l'ensemble des besoins, intérêts et attentes des participants, de mesurer ou d'apprécier l'écart qui sépare leur condition initiale de la condition idéale et de déterminer, avec eux, ces savoirs et ces comportements "au travail" qu'ils devront maîtriser au terme de leur formation. C'est à ce stade qu'il importe de déterminer les priorités de formation, compte-tenu des contraintes reliées au temps et aux ressources disponibles.

Cette étape fournit de précieuses indications quant aux objectifs d'apprentissage à privilégier, lesquels à leur tour dicteront le choix des contenus, des méthodes et des techniques appropriés à l'atteinte des objectifs fixés.

Un objectif d'apprentissage, c'est l'énoncé d'une intention, d'un but visé, d'un résultat attendu, d'une situation finale, d'une capacité à atteindre: c'est ce que l'on doit/l'on veut avoir appris au terme d'une formation. C'est la description de ce que l'on sera en mesure d'être, de comprendre et d'effectuer à l'issue de la formation, ou encore, dans un cadre plus restrictif, à la fin d'une activité de formation précise.

Bien qu'elle en facilite la détermination, la description d'un objectif ne correspond pas à la description du contenu d'un cours, d'une matière, d'un enseignement.

Un objectif est *général* quand il décrit les buts recherchés par l'ensemble d'un programme ou d'une action de formation; il est *terminal* quand il décrit le résultat attendu à la suite d'une partie de programme, d'un cours par exemple; il est *intermédiaire* quand il énonce, en des termes restreints, ce dont une personne est capable à l'issue d'un épisode bien circonscrit de sa formation. Par exemple, l'objectif *général* de cet atelier est de favoriser le développement de la compétence méthodologique et pédagogique des formateurs en entreprises, l'objectif *terminal* de cette section est que le formateur soit en mesure de planifier une activité de formation, et enfin, un des objectifs *intermédiaires* de ce module est que le formateur soit en mesure de décrire un objectif d'apprentissage.

Un objectif bien formulé est spécifique et utilise un *verbe d'action* qui décrit concrètement ce que la personne *réalisera*, plutôt qu'une expression vague qui se prête à de multiples interprétations. L'énoncé d'un objectif peut aussi préciser les *conditions* dans lesquelles l'action se manifestera, de même que les *critères de réussite*.

Enfin, un objectif est utile dans le mesure où il précise où l'on va, laisse deviner les moyens possibles pour s'y rendre et permet de vérifier si l'on y est arrivé; en effet, un objectif énoncé correctement facilite le choix et la mise en place non seulement des contenus d'apprentissage, mais aussi des méthodes et techniques d'enseignement de même que des mécanismes d'évaluation.

4.0 REMARQUES ET SUGGESTIONS UTILES

Pour fixer des objectifs d'apprentissage, il est utile de se mettre *à la place des* participants visés par le programme de formation et se demander quelles connaissances (savoir), quelles habiletés (savoir-faire) et quelles attitudes (savoir-être) je dois/j'aimerais acquérir ou développer pour bien exercer telle ou telle dimension de ma pratique. Au fur et à mesure que l'on acquiert de l'expérience à le faire, cet exercice devient moins fastidieux et c'est même avec une certaine aisance que l'on en vient à discerner les objectifs que maîtriseront réellement les formateurs dans une situation d'apprentissage donnée.

Par ailleurs, le choix des objectifs n'est arrêté qu'après avoir vérifié, auprès du groupe concerné, s'ils traduisent bien les besoins identifiés et s'ils répondent aux intérêts et attentes du groupe de participants concernés: cette démarche entreprise en début de formation implique ces derniers dans le processus même de leur formation, l'apprentissage étant leur affaire, d'abord et avant tout; de plus, ceci permet à l'animateur de réajuster son tir en fonction des composantes et des circonstances particulières de chacune des situations de formation.

5.0 CE QU'ON EN DIT

"Définir des objectifs, c'est d'abord se donner les moyens de savoir où on veut aller et, partant, de savoir constamment où l'on se trouve. Et par "on", il faut entendre aussi bien les formés qui peuvent très légitimement demander à quelle sauce ils vont être mangés, quel est le chemin que l'on veut leur faire parcourir et quel est l'intérêt pour eux de parcourir ce chemin, que ceux qui enseignent et qui ont pour mission soit de guider sur cette route, soit tout simplement de la faire exister." (6)

(6) *Caspar, 1976, p. 110*

6.0 ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE SUGGÉRÉE

Dans un premier temps, l'animateur distribue à chaque participant une feuille présentant des exemples d'objectifs bien formulés. Par la suite, il invite les participants à se diviser en triades pour accomplir la tâche suivante:

- Formuler des objectifs d'apprentissage reliés à l'acquisition
  ...de connaissances (savoir)
  ...d'habiletés (savoir-faire)
  ...d'attitudes (savoir-être)

qui tiennent compte des deux facteurs suivants, à savoir:

- des conditions propres à la bonne formulation d'objectifs telles que citées plus haut, à la page 45.
- des situations rencontrées dans leur travail.

Une liste d'exemples reliés à l'acquisition des trois types de savoirs est ici fournie.

EXEMPLES D'OBJECTIFS DES TYPES COGNITIF, PSYCHOMOTEUR ET AFFECTIF

1- OBJECTIFS RELIÉS À L'ACQUISITION DE CONNAISSANCES (savoir)

A) En se référant au **module 1 de la section I**, être capable d'identifier et de décrire les grandes étapes du processus de formation.

B) À partir des discussions engendrées aux cours du **module 3 de la section I**, être capable de nommer trois caractéristiques qui influencent les adultes en situation d'apprentissage.

C) À partir de l'expérience et des acquis de chacun, être capable de comparer les rôles et fonctions du formateur en entreprise et ceux de l'enseignant en milieu scolaire.

2- OBJECTIFS RELIÉS À L'ACQUISITION D'HABILETÉS (savoir-faire)

A) À partir de démonstrations en atelier, être capable de localiser le sous-ensemble défectueux d'un moteur automobile en panne.

B) À partir d'un logiciel donné de traitement de texte, être capable de réaliser un histogramme de fréquence.

C) En fonction des normes de sécurité, être capable d'installer un panneau électrique de 200 ampères dans une maison unifamiliale.

3- OBJECTIFS RELIÉS À L'ACQUISITION D'ATTITUDES (savoir-être)

A) En fonction des moyens mis à sa disposition, être capable d'accueillir d'une manière dynamique un employé nouvellement embauché.

B) À l'aide des membres du groupe en formation, être capable de démontrer de l'intérêt dans le travail d'un collègue.

C) Par l'entremise d'un jeu de rôle, être capable de discerner une flatterie ou une remarque de mauvais goût d'une parole ou d'un geste d'encouragement.

SECTION II: LA PLANIFICATION DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

1.0 MODULE 2: PRÉPARATION DE LA CONDUITE DES ACTIVITÉS DE FORMATION (durée: 4 heures)

2.0 OBJECTIFS

2.1 Différencier les notions de besoin, de demande et d'offre de formation.

2.2 Cerner les rôles respectifs de l'entreprise, des participants et du formateur.

2.3 Vérifier les étapes du cycle d'élaboration d'une activité de formation.

2.4 Circonscrire les phases cruciales du diagnostic d'une situation de formation en entreprise.

2.5 Identifier différentes stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

3.0 ÉLÉMENTS D'INFORMATION ET DE CONTENU

3.1 Prémisses

Toute situation de formation en entreprise engage trois agents:

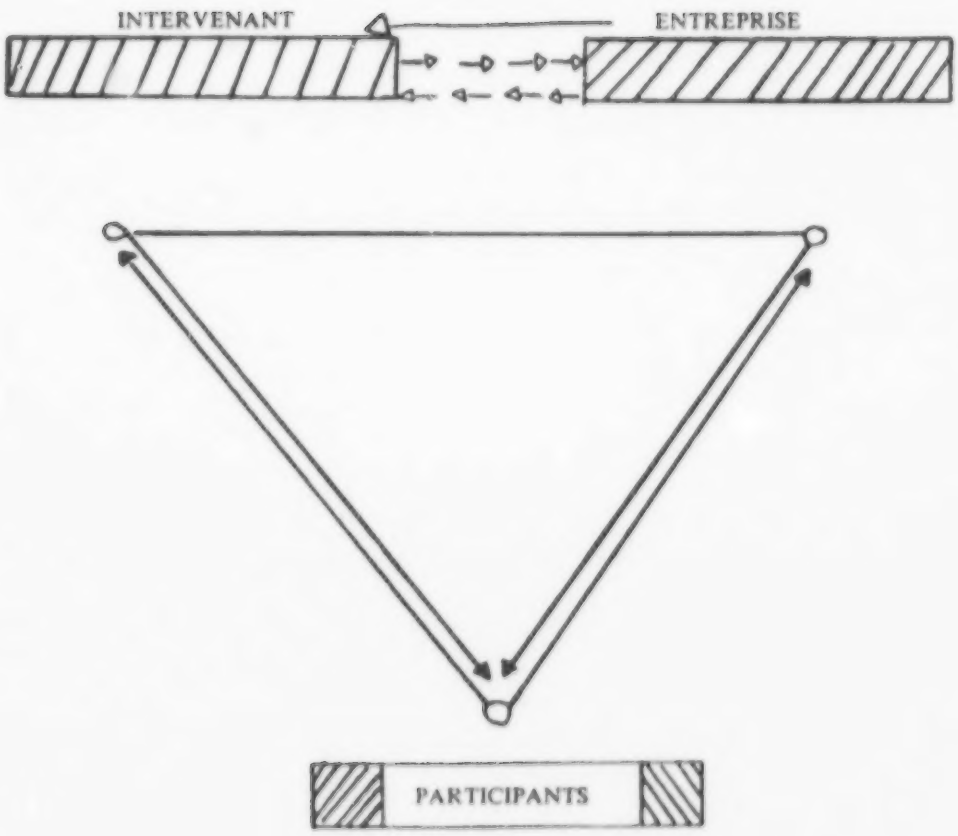
...le contexte organisationnel (le client ou l'entreprise)

...les participants

...le formateur ou l'intervenant.

Chacun est en quête de sa quote-part de plus-value. L'entreprise vise des impacts organisationnels, le deuxième une croissance personnelle et le troisième une actualisation professionnelle.

Mais pour obtenir un triple succès, il faut une interaction intense et congruente de chaque pôle; on peut la visualiser comme suit:



3.2 L'interaction entre une stratégie d'enseignement et une stratégie d'apprentissage dans une entreprise

Cette situation de formation en entreprise enclenche chez les divers agents impliqués (cf. le triangle) une dynamique très spécifique. En effet, lorsque la décision de donner suite à un programme d'activités de formation est prise, il faut en préparer la conduite. Pour ce faire, le formateur aurait avantage à conserver en mémoire les principales informations contenues dans le tableau qui suit. En effet, celui-ci lui fournit des points de repères sur le cheminement spécifique du formateur et des participants en regard de leur mandat respectif à l'intérieur de la situation de formation.

D'une part, chez le formateur: celui-ci, à partir du contexte de travail des participants et des besoins spécifiques tant des individus que de l'entreprise, prépare des activités de formation qui viseront à favoriser un transfert des acquis de connaissances, habiletés et attitudes à l'intérieur du contexte de travail; par ce fait, en principe, la formation aura permis la réalisation des résultats escomptés. Le schéma global de la préparation des activités d'enseignement est présenté dans la partie gauche du tableau.

D'autre part, chez le participant: celui-ci, à partir de son contexte de travail, possède également des besoins spécifiques et des attentes par rapport aux activités d'apprentissage prévues à l'intérieur de ce programme de formation. C'est dans la mesure où il pourra satisfaire adéquatement ses besoins qu'il utilisera, dans son milieu de travail, les connaissances, habiletés et attitudes développées par le biais de ce processus de formation. La partie droite du tableau énumère les particularités du cheminement suivi par le participant. Il est important de mentionner que le formateur a la responsabilité de maximiser l'interaction entre le processus d'enseignement et celui d'apprentissage dans le cadre de la préparation de la conduite des activités de formation. La partie centrale du tableau présente les enjeux impliqués.

Pour ce faire, le formateur possède une panoplie de méthodes et techniques d'enseignement pouvant favoriser l'apprentissage chez ses participants; vous trouverez au point 6.0 de ce module une liste des principales méthodes et techniques tant d'enseignement que d'apprentissage. Il s'agit donc, pour assurer la préparation de la conduite des activités de formation, de traduire dans un "plan d'intervention" ou "plan de cours" les décisions que le formateur prend en fonction des points suivants: les objectifs poursuivis, les éléments de contenus retenus, les techniques et méthodes d'enseignement choisies, les instruments d'évaluation.

L'INTERACTION ENTRE UNE STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT ET UNE STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE DANS UNE ENTREPRISE

Contexte de travail

INTERVENANT ENSEIGNEMENT	ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE (Interaction)	APPRENTISSAGE PARTICIPANT
1- A partir d'une identification des «comportements à faire apprendre» (habiletés, connaissances, attitudes) formulés en termes mesurables.	1- OBJECTIFS D'ENSEIGNEMENT VS OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	1- A partir d'une connaissance et d'une acceptation (adhésion) des «résultats visés» (formulés en termes mesurables).
2- L'intervenant élabore une stratégie *«d'aide à l'apprentissage»* qui sera à la fois - réalisable à l'intérieur du contexte de travail - réaliste en fonction des participants - en rapport avec les buts visés par la formation.	2- STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT VS STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE	2- Le participant élabore une *«stratégie d'apprentissage»* reliée à son rythme et style d'apprentissage par rapport - à l'acquisition de connaissances - à l'acquisition d'habiletés - aux changements d'attitudes.
3- L'intervenant élabore *une instrumentation* pour mesurer les acquis de connaissances et/ou d'habiletés et/ou les changements d'attitudes survenus chez ses participants.	3- INSTRUMENTS DE MESURE VS COMPORTEMENTS APPRIS ÉMIS	3- Le participant extériorise «une performance» (en termes de comportements verbal ou non-verbal) par rapport à l'instrumentation choisie pour la mesure des acquis.
4- A l'aide de critères de performance ou de critères de réalisation des objectifs traduits en «résultats visés», l'intervenant *porte un jugement* sur le «produit fini» ou l'état généré de l'action de chacun des participants.	4- ÉVALUATION VS RÉSULTATS OU ÉTAT GÉNÉRÉ D'UNE PERFORMANCE	4- Le «comportement fait» par le participant produit un *«résultat»* c.-à-d. un état généré par l'action faite. L'apprenant connaissant les «résultats visés» est en mesure de *«faire une comparaison»* entre le résultat fourni et le résultat visé.
5- L'intervenant transmet au participant un «feedback» traduisant, à celui-ci, son jugement personnel comparant la «production faite» par le participant aux critères de performance pour atteindre le «résultat visé».	5- RÉTROACTION VS RÉINVESTISSEMENT	5- Le participant identifie à partir de cette comparaison *l'écart* ou le manque à gagner entre le résultat de ses performances actuelles et le «résultat visé» et réinvestit, si la chance lui en est donnée, ce nouvel acquis dans une autre performance.

RÉINVESTISSEMENT DES ACQUIS DE FORMATION DANS LE CONTEXTE DE TRAVAIL

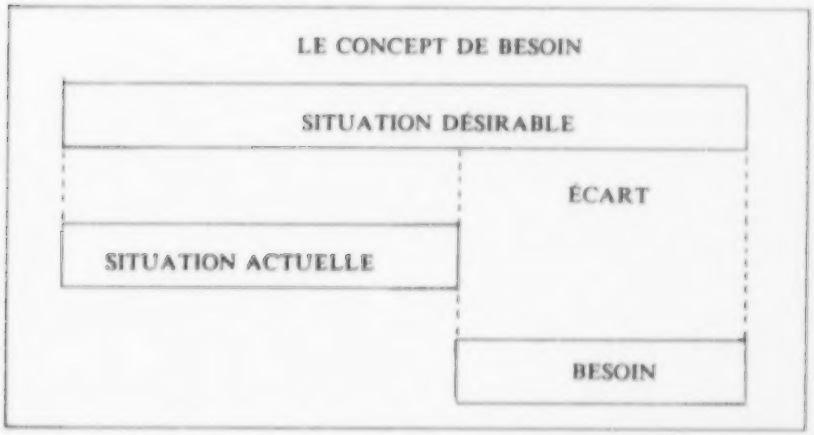
3.3 Besoin, demande et offre de formation dans une entreprise donnée

a) *Le besoin de formation*

Le besoin peut se définir comme l'écart existant entre la situation actuelle et la situation désirée. Le concept de besoin implique trois éléments principaux:

- Une situation actuelle correspondant à ce qui est;
- Une situation idéale référant à ce qui devrait être, aux résultats visés:

L'écart qui existe entre les deux situations précédentes représente le besoin.



b) *La demande de formation*

C'est l'expérience plus subjective et plus personnelle de l'individu et qui renvoie à ses désirs. Ce sont ces désirs actualisés dans une expression qui constituent la demande de formation. Ils vont supporter et motiver l'apprentissage. Pour être recevable dans le cadre d'une entreprise, la demande du participant doit se superposer d'une façon ou d'une autre à l'expression d'un besoin de l'entreprise. Demande personnelle et besoin

de l'entreprise forment les deux composantes d'une dialectique à laquelle est confrontée la formation en entreprise.

c) *L'offre de formation (ou programme d'activité)*
Communément identifiée comme "l'offre de service" ou la proposition de formation, l'expression "offre de formation" est nettement le propre du prestataire de la formation. En entreprise, cette offre peut générer une situation de conflit d'intérêts: le formateur doit s'assurer que son programme d'activités de formation est en concordance avec les besoins de l'entreprise et la demande de formation des participants: c'est ici tout le défi d'un programme qui réussira ou échouera.

3.4 Diagnostic d'une situation de formation en entreprise ou l'identification des besoins et des ressources de l'entreprise et des participants.

Lorsque la situation jugée insatisfaisante est bien identifiée, il s'agit d'extraire de celle-ci les problèmes-cibles, c.-à-d. des problèmes sur lesquels nous croyons qu'il est important de travailler. Nous devrons donc dégager de la situation les changements qui sont souhaités par l'entreprise et ensuite identifier les attentes qu'a l'entreprise par rapport à la situation jugée satisfaisante.

Ceci étant fait, nous pourrons identifier ce que l'entreprise attend plus spécifiquement du formateur tant au niveau des solutions que de la manière de solutionner. Il reste ensuite à faire un inventaire des ressources que possède l'entreprise et qui s'appliquent à la situation de façon à maximiser sa participation.

Il faut également faire cette même démarche au niveau des participants. Cette étape peut se faire simultanément avec la précédente; l'important c'est que l'entreprise et les participants aient pu définir la situation problématique, leurs besoins et leurs ressources (financières, matérielles, techniques...).

Partant de toutes ces informations, un formateur est en mesure de préparer la conduite des activités de formation. Le tableau qui suit présente un

instrument pour faciliter cette étape. Les considérations présentées aux points 3.5 et 3.6 aideront à décider du contenu de chacune des cases.

SCHÉMA DE CONCEPTION D'UNE SESSION DE FORMATION

	POSSIBILITÉS	CHOISIS
1) Objectifs		
2) Activités		
3) Contenu		
4) Techniques		
5) Rôles		
6) Structures de fonctionnement du groupe		
7) Instruments d'évaluation		

3.5 Choix des stratégies d'enseignement et d'apprentissage

Il existe sur le marché de la formation une panoplie de méthodes, de techniques, de moyens d'enseigner et d'apprendre de même qu'un grand nombre de façons de compléter les approches de l'intervenant et des apprenants.

Le choix des méthodes et techniques d'enseignement repose, dans la pratique, principalement sur les deux facteurs suivants:

- Le nombre de participants à qui l'on dispense la formation.
- Les objectifs poursuivis par nos activités de formation.

a) *L'influence du nombre de participants:*

Si nous avons un grand groupe (plus de 25 participants), les méthodes et techniques suivantes pourront s'avérer plus pertinentes: l'exposé multi-média, la conférence, la plénière, le film sur vidéo, la démonstration, le panel... Si nous sommes en présence d'un petit groupe (moins de 25 participants), un certain nombre d'autres méthodes et techniques d'enseignement pourront spontanément vous venir en tête: le brainstorming, l'étude de cas, la discussion, le jeu de rôles, la simulation, le séminaire...

Enfin, si nous préparons un programme d'activités à l'intention d'un seul participant, nous pouvons envisager les approches suivantes: le tutorat, la démonstration, la simulation, l'enseignement programmé...

b) *L'influence des objectifs poursuivis:*

Illustrons ce point à l'aide d'un exemple: une entreprise procède à l'implantation d'un nouveau système de traitement de texte:

- 1er scénario: Le formateur veut informer le personnel cadre sur les caractéristiques du système (objectif cognitif). Il pourra employer les techniques de l'exposé et de la démonstration.

- 2e scénario: Le formateur veut montrer au personnel de secrétariat comment se servir de ce nouveau logiciel (objectif psycho-moteur). Il devra choisir une méthode dite "active" doublée d'une partie de type "exposé": par exemple, il fera une présentation du logiciel et de ses principales fonctions, exécutera une démonstration, et fera réaliser des exercices pratiques.

- 3e scénario: Le formateur veut préparer "psychologiquement" le personnel de bureau à l'implantation d'un nouveau logiciel pour le traitement de texte (objectif affectif). Il pourra, par exemple, présenter un film sur les conséquences de l'utilisation de ce nouveau système, suivi d'une discussion où il laissera les participants exprimer leurs sentiments.

3.6 Choix des contenus d'enseignement et d'apprentissage

Les objectifs identifiés servent de base pour la décomposition de ceux-ci en objectifs terminaux et intermédiaires précis; il s'agit en fait de subdiviser l'objectif déjà établi en différents sous-objectifs qui précisent les capacités que le participant sera en mesure de démontrer au terme d'un ensemble circonscrit d'activités d'apprentissage. Par la suite, il convient de hiérarchiser le contenu selon différents ordres de progression distincts mais interreliés et classés ici en trois catégories:

a) Un ordre "logique", lequel est largement dicté par l'objet de savoir lui-même: du concret à l'abstrait, du simple au complexe, de l'indispensable au secondaire, de l'utile à l'agréable, etc.

b) Un ordre "psychologique", lequel est fortement influencé par les participants, leur style et leur rythme d'apprentissage, leur intérêt et leur attention... enfin par l'ensemble des caractéristiques qui leur sont propres.

c) Un ordre "pédagogique" qui repose sur l'expérience antérieure du formateur incluant à la fois sa compétence tant méthodologique et pédagogique que didactique; de plus, d'autres facteurs comme sa personnalité, la conception qu'il se fait de la formation et de son rôle de formateur viennent influencer les choix qu'il pose.

4.0 REMARQUES ET SUGGESTIONS UTILES

Cette étape des choix dans la phase préparatoire à la prestation d'une activité de formation consiste en l'organisation pratique et ordonnée du déroulement de cette activité, compte-tenu à la fois des objectifs établis et de l'ensemble des contraintes et conditions de réalisation de la formation.

Afin d'être capable de dispenser une formation efficace et de réussir à le faire avec une certaine assurance, il importe d'établir par écrit la "stratégie" à utiliser pour le déroulement de chaque activité de formation, laquelle est souvent nommée "Plan de cours". Ce plan décrira avec précision les différentes étapes de l'activité de formation, le temps alloué à chaque étape, le choix des méthodes et techniques d'enseignement et d'apprentissage qui sont le plus en mesure de permettre ou de faciliter l'atteinte des résultats visés, le matériel nécessaire et les objectifs spécifiques poursuivis.

En ce qui concerne les dernières prévisions du déroulement même d'une activité de formation, nous vous invitons à ne pas perdre de vue les aspects suivants quant à l'aménagement du lieu d'apprentissage et d'enseignement:

- Choisir une salle en fonction du nombre de personnes, de l'équipement prévu;
- Déterminer la disposition des sièges et tables selon le type de formation dispensée;
- Prévoir le matériel nécessaire;
- Se familiariser à l'avance avec le fonctionnement des appareils;
- Établir une liste des choses à faire et/ou à voir ("check list").

Pour plus de détails, vous pouvez consulter l'annexe ci-jointe.

5.0 CE QU'ON EN DIT

"...si "faire apprendre" n'est pas nécessairement le résultat de l'enseignement, il en est nécessairement le but... L'intention de faire apprendre est inhérente à l'activité d'enseigner... "faire apprendre" n'a pas le même sens que "faire savoir". Faire savoir à quelqu'un que sa rue est la troisième à droite, ou qu'il a échoué à son examen, n'est pas l'enseigner mais le renseigner. Enseigner est une activité qui vise à susciter une activité. Ceux qui réduisent l'enseignement à une transmission de savoirs le méconnaissent totalement. La plupart des innovations ont l'avantage de nous montrer qu'enseigner n'est pas faire enregistrer mais faire faire: leur but n'est pas d'enseigner moins, mais d'enseigner mieux...elles font ressortir qu'"apprendre" est un verbe actif." (7)

6.0 ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE SUGGÉRÉE

Nous recommandons au formateur animant cette session de faire faire un exercice pratique de préparation d'un plan de cours à leurs participants en fonction d'un programme de formation dans lequel ils sont ou seront impliqués dans leur entreprise. Le plan de cours s'inspirera des différents éléments d'information contenus dans la partie 3.0 de ce module.

Afin d'explorer la démarche méthodologique à choisir, voici une présentation en deux (2) colonnes de diverses méthodes et techniques d'enseignement et d'apprentissage.

---

(7) Reboul, 1980, p. 101-102

Méthodes et techniques d'enseignement		Méthodes et techniques d'apprentissage	
1- Exposé magistral	☐	1- Discussion	☐
2- Exposé informel	☐	2- Excursion d'étude	☐
3- Seminaire	☐	3- Expérience sur le terrain (stage)	☐
4- Atelier	☐	4- Expérience de laboratoire	☐
5- Tutorat	☐	5- Session de pratique d'habiletés	☐
6- Exposé multi-média	☐	6- Travail individuel	☐
7- Enseignement programmé	☐	7- Travail avec des pairs	☐
8- Enseignement modulaire	☐	8- Travail supervisé par une personne-ressource	☐
9- Audio-tutorat	☐	9- Questions réponses	☐
10- Centre d'apprentissage	☐	10- Exercices de répétition	☐
11- Centre de ressources didactiques	☐	11- Expérimentation	☐
12- Système d'enseignement personnalisé (méthode Keller)	☐	12- Lecture	☐
13- Enseignement par contrats	☐	13- Observation directe	☐
14- Étude de cas	☐	14- Élaboration d'un projet	☐
15- Prescription individuelle des activités d'apprentissage	☐	15- Résolution de problèmes	☐

16-	Micro-enseignement	☐	16-	Recherche personnelle	☐
17-	Enseignement assisté ou géré par ordinateur	☐	17-	Imitation	☐
18-	Simulation	☐	18-	Improvisation	☐
19-	Jeux éducatifs	☐	19-	Transposition	☐
20-	Enseignement systématique	☐	20-	Manipulation	☐
21-	Enseignement par équipes ou "Team teaching"	☐	21-	Analyse	☐
22-	Enseignement de précision "Precision teaching"	☐	22-	Critique	☐
23-	Démonstration	☐	23-	Résumé	☐
24-	Brainstorming	☐	24-	Présentation orale	☐
25-	Conférence	☐	25-	Travail écrit	☐
Autres:	_____	☐	Autres:	_____	☐
	_____	☐		_____	☐
	_____	☐		_____	☐

Nous pouvons constater que le formateur possède une gamme variée de méthodes et techniques d'enseignement; il en est de même pour les participants au niveau des méthodes et techniques d'apprentissage. Pour faciliter la préparation de la conduite des activités de formation, il est recommandé que le formateur utilise les deux listes qui précèdent de la façon suivante:

En tenant compte des objectifs poursuivis par votre programme de formation, des éléments de contenu de celui-ci, des possibilités physiques et matérielles fournies par votre entreprise pour le programme de formation, de vos connaissances et/ou expériences antérieures à titre de formateur, des recommandations provenant de sources diverses (vos supérieurs, votre clientèle, d'autres entreprises, etc)...

a) Faites un crochet (√) en regard des méthodes et techniques d'apprentissage souhaitables pour la réalisation de votre programme de formation;
b) Faites un crochet (√) en regard des méthodes et techniques d'apprentissage qui permettraient ou faciliteraient l'acquisition des connaissances, habiletés, attitudes considérées par votre programme de formation;
c) Au sujet des méthodes et techniques retenues, explicitez les conditions particulières d'utilisation de celles-ci en fonction de votre contexte particulier de formation;
d) Faites un choix final de techniques et méthodes si le choix initial s'avère trop complexe sur le plan pratique;
e) Présentez votre plan ou scénario à des personnes concernées de l'entreprise pour une "validation" de la démarche et une approbation finale avant le démarrage effectif de la formation.

ANNEXE
AMÉNAGEMENT DU LIEU D'APPRENTISSAGE

Éléments à considérer

1) Lorsque c'est possible, choisir une salle bien éclairée et bien aérée.

2) S'assurer avant le début du cours que la température est confortable. Demander le nom et le numéro de téléphone de la personne à rejoindre en cas de problèmes.

3) S'assurer d'un éclairage adéquat; assez de lumière pour bien voir et lire les tableaux. Si on doit utiliser un appareil de projection, il faut s'assurer avant le cours de pouvoir faire assez d'obscurité dans la pièce.

4) Prévoir les prises de courant nécessaires. Éviter les rallonges qui risquent de faire trébucher les gens.

5) Prévoir un système de sonorisation, si nécessaire. Se familiariser avec son utilisation avant le cours.

6) Prévoir la disposition des tables et chaises selon le type de formation. Les dispositions en cercle, en U ou en V sont préférables pour des groupes restreints. Éviter les rangées qui rappellent l'école.

7) S'assurer qu'il y a des cendriers si les gens sont autorisés à fumer. Par contre, prévoir une entente avec les participants à ce sujet. Il faut éviter que les non-fumeurs soient incommodés par la fumée. On peut prévoir un coin des fumeurs et un autre pour non-fumeurs, ou encore, s'entendre pour ne pas fumer dans la salle de cours.

8) Vérifier et essayer tous les appareils avant l'arrivée des participants. S'assurer qu'il y a des lampes de rechange pour les projecteurs, des craies ou crayons gras pour les tableaux.

9) Préparer une **"check list"** de tout ce qu'il faut avoir ou faire avant de commencer. Cocher au fur et à mesure que c'est fait.

EXEMPLES:

"Check list": Quelques semaines avant...

Est-ce que	***QUI***	***NON***	***À FAIRE***
1- La salle est réservée? (tables, chaises) Besoin de clés? (accès?)			
2- J'ai la liste des personnes à rejoindre en cas de problèmes (nom et numéro de téléphone)			
- responsable des salles			
- responsable de l'audio-visuel			
- responsable de la formation (pour liste de participants)			
- secrétariat			
3- Les appareils audio-visuels sont réservés?			
4- Les films, diapositives, acétates, etc. sont réservés?			
5- Besoin de prévoir les repas?			
6- Documents à photocopier? Documents à dactylographier?			

"Check list": une heure avant...

Est-ce que	OUI	NON	À FAIRE
1- La salle est bien identifiée?			
2- Des affiches sont placées à l'entrée?			
3- Il y a assez de chaises?			
4- La disposition des tables est correcte?			
5- Il y a des cendriers?			
6- La température est adéquate?			
7- Il y a des craies et des brosses à tableau?			
8- Les accessoires audio-visuels sont en place de fonctionnement?			
9- Les documents à distribuer sont prêts? (Il y en a assez?)			
10- Le matérie' nécessaire aux démonstrations est là?			
11- Le plan de la leçon est prêt?			
12- La liste des participants est prête?			

SECTION III: LE DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS DE FORMATION

1.0 MODULE 1: LA PREMIÈRE RENCONTRE (durée: 3 heures)

2.0 OBJECTIFS

2.1 **Identifier les étapes dans le déroulement de la première rencontre.**

2.2 **Préciser les objectifs spécifiques de ces étapes.**

2.3 **Choisir les techniques appropriées à l'atteinte de ces objectifs.**

2.4 **Adopter des attitudes et des comportements d'ouverture, d'accueil, de calme et d'assurance.**

2.5 **Découvrir le caractère particulier et l'importance primordiale de la première rencontre.**

2.6 **Instaurer un climat favorable à l'apprentissage en groupe.**

3.0 ÉLÉMENTS D'INFORMATION ET DE CONTENU

La première rencontre est d'une importance capitale quant au déroulement de toute la session. Le premier contact des participants entre eux et avec le formateur et la première impression qui s'en dégage doivent susciter suffisamment de confiance et d'intérêt pour enclancher le processus d'implication personnelle dans l'apprentissage. Cet instant donne le ton à la relation formateur-participants qui va se développer tout au long du cours. Cette première rencontre comporte un certain nombre d'étapes, chacune ayant des objectifs spécifiques que le formateur devra chercher à réaliser. Des activités pratiques afin de faciliter le déroulement de la rencontre initiale sont suggérées.

3.1 Accueillir

- créer un climat sympathique;
- mettre les gens à l'aise;
- recevoir personnellement les participants;
- adopter les attitudes favorables à l'accueil.

3.2 Faire connaissance

- briser la glace;
- se présenter au groupe;
- inviter les participants à s'identifier;
- favoriser la création d'un esprit de groupe.

3.3 S'approprier le projet de formation

- si ce n'est déjà fait lors de l'étape précédente, recueillir les attentes et les objectifs des participants à la formation qu'ils entreprennent;
- présenter sa proposition de plan de cours;
- amender le plan de cours selon les besoins des participants;
- en venir à une entente avec les participants quant au déroulement de la session: contenu, méthode, horaire, etc.

3.4 Commencer le cours

- tenter d'amorcer le contenu du cours avant de mettre un terme à la rencontre;
- susciter de l'intérêt pour la matière à venir.

3.5 Conclure la rencontre

- recueillir les impressions sur cette première rencontre;
- s'ajuster pour le prochain cours;
- se laisser sur une impression favorable;
- donner un aperçu du deuxième cours;
- saluer personnellement les participants.

4.0 REMARQUES ET SUGGESTIONS UTILES

Une certaine nervosité et une sorte de tension sont normales. Ceci peut même être stimulant. Cependant ne pas se laisser paralyser par la situation de stress. Au contraire, centrer son attention sur les participants; une attitude détendue et calme et qui dénote de l'assurance aidera à mettre les participants en confiance. Cette confiance sera d'autant plus grande que la rencontre sera bien préparée et son organisation à point.

Les participants ne sont pas habitués à être consultés au sujet du contenu et du déroulement d'un cours; l'étape par laquelle ils s'approprient le plan de cours est cruciale: c'est pourquoi il faut y consacrer un certain temps afin d'expliquer clairement les raisons de cette opération et l'importance que le formateur accorde à la réciprocité dans la planification d'un projet de formation. Il est important de noter que dans le projet de formation actuelle, cette étape se fond dans l'étape suivante qu'est celle de "commencer le cours" puisqu'à vrai dire le "cours" est déjà commencé...!

5.0 CE QU'ON EN DIT

"Les techniques d'ouverture servent à faire entrer tout le monde dans la session, à les mettre tous dans le bain. En faisant parler les participants sur ce qu'ils sont, sur ce qu'ils font comme travail, comme loisirs, sur leur expérience, sur leurs attentes face à la session, etc., ils cessent d'être seulement un nom et une figure, ils deviennent des personnes, des confrères et des consoeurs, des camarades. L'atmosphère devient déjà moins froide. Ça se réchauffe un peu". (8)

(8) *Fernandez, 1983, p. 70*

6.0 ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE SUGGÉRÉE

Nous vous présentons, en guise d'activité, un certain nombre d'exercices en relation avec les principaux thèmes développés à la section 3.0 de ce module.

6.1 Exercice sur le thème: "Accueillir"

a) Objectifs

- assurer un premier contact agréable entre le formateur et les participants, et les participants entre eux;
- mettre les participants à l'aise et en confiance;
- meubler l'attente et l'anxiété des premières minutes.

b) Durée suggérée

Environ les 10 premières minutes de la rencontre.

c) Matériel nécessaire

- une salle appropriée aux caractéristiques à la fois du groupe de participants et de la formation projetée;
- la mise en place des meubles, équipements et accessoires requis à la réalisation des activités prévues pour ce premier cours.

d) Démarche/directives

- s'assurer de la disposition de la salle et des ressources matérielles avant l'arrivée des premiers participants;
- s'assurer que les gens savent où se rendre pour le cours en plaçant un guide ou des affiches aux portes d'entrée;
- prévoir que certains participants arriveront avant l'heure prévue et que d'autres seront en retard; allouer quelques minutes supplémentaires avant de débuter la présentation;
- inscrire le titre du cours et votre nom sur un tableau;
- accueillir chaque participant avec un sourire chaleureux, un regard accueillant et une phrase de bienvenue;

- s'assurer d'être présent au groupe. Ne pas rester à sa table, le nez plongé dans son journal ou dans ses notes de cours. Certains préfèrent être à la porte pour accueillir les participants; d'autres aiment mieux circuler dans la salle; d'autres encore, restent à leur table. L'important, c'est de se sentir à l'aise et de rendre les autres à l'aise;
- meubler l'attente en engageant la conversation avec le groupe: centrer son attention sur les gens qui arrivent plutôt que sur sa propre nervosité; une touche d'humour ne fait jamais de tort;
- porter une attention particulière à ceux qui s'isolent dès leur arrivée;
- profiter de la circonstance pour distribuer, s'il y a lieu, les formulaires à remplir. Ceci donne une occasion d'aller vers chaque participant et permet à ceux-ci de faire quelque chose en "attendant".

e) Appréciation

Au terme de la première rencontre, il ne faudra pas oublier d'inclure, au chapitre des impressions à recueillir, celles qui se rapportent tout particulièrement à ces premiers moments de l'arrivée des participants:

- comment ils se sentaient à leur arrivée;
- si l'atmosphère ambiante a contribué ou non à diminuer leur nervosité... et celle de l'animateur;
- si l'animateur a réussi à détendre le climat et mettre les gens à l'aise... peut-être trop?!?
- si les premières minutes ont paru longues ou non;
- si c'était à refaire, comment s'y prendraient-ils, eux? Quelles sont leurs suggestions?

6.2 Exercice sur le thème: "Faire connaissance"

a) Objectifs

- briser la glace;
- se présenter au groupe;
- connaître les participants;
- favoriser un esprit de groupe;
- identifier les points communs dans le groupe;

- s'assurer d'être présent au groupe. Ne pas rester à sa table, le nez plongé dans son journal ou dans ses notes de cours. Certains préfèrent être à la porte pour accueillir les participants; d'autres aiment mieux circuler dans la salle; d'autres encore, restent à leur table. L'important, c'est de se sentir à l'aise et de rendre les autres à l'aise;
- meubler l'attente en engageant la conversation avec le groupe: centrer son attention sur les gens qui arrivent plutôt que sur sa propre nervosité; une touche d'humour ne fait jamais de tort;
- porter une attention particulière à ceux qui s'isolent dès leur arrivée;
- profiter de la circonstance pour distribuer, s'il y a lieu, les formulaires à remplir. Ceci donne une occasion d'aller vers chaque participant et permet à ceux-ci de faire quelque chose en "attendant".

e) Appréciation

Au terme de la première rencontre, il ne faudra pas oublier d'inclure, au chapitre des impressions à recueillir, celles qui se rapportent tout particulièrement à ces premiers moments de l'arrivée des participants:

- comment ils se sentaient à leur arrivée;
- si l'atmosphère ambiante a contribué ou non à diminuer leur nervosité... et celle de l'animateur;
- si l'animateur a réussi à détendre le climat et mettre les gens à l'aise... peut-être trop?!?
- si les premières minutes ont paru longues ou non;
- si c'était à refaire, comment s'y prendraient-ils, eux? Quelles sont leurs suggestions?

6.2 Exercice sur le thème: "Faire connaissance"

a) Objectifs

- briser la glace;
- se présenter au groupe;
- connaître les participants;
- favoriser un esprit de groupe;
- identifier les points communs dans le groupe;

b) Durée suggérée

Environ 30 minutes selon la taille du groupe.

c) Matériel nécessaire

Aucun, si ce n'est une salle qui se prête à la disposition des sièges en cercle ou en demi-cercle, préférablement.

d) Démarche/directives

1- Présentation du formateur

Le formateur se présente en se nommant et en donnant une brève description de sa formation, son expérience ainsi que de sa façon de concevoir son rôle de formateur. Il invite les participants, par la suite, à faire de même.

2- Présentation des participants

Cette présentation peut se faire d'une façon traditionnelle en faisant un tour de table et en demandant à chacun de s'identifier en donnant son nom, son expérience et ce pourquoi il vient à la session de formation.

Le formateur voit au bon déroulement de cette activité, invitant les plus réservés à s'exprimer, sans toutefois forcer la main à qui que ce soit.

NOTE: Selon le nombre de participants et la personnalité du formateur, des variantes peuvent être apportées à cette façon de faire conventionnelle.

3- Synthèse

Après avoir complété le tour de table, le formateur fait ressortir les points communs dans le groupe et souligne rapidement les différences; en somme, il s'agit d'esquisser un "portrait" du groupe, un portrait positif en mettant l'accent sur les participants en tant que véritables ressources pour le groupe. Ce faisant les gens sentiront déjà une appartenance à ce groupe et découvriront un ou des objectifs communs.

e) Appréciation

Tout comme l'activité précédente, au terme de la rencontre, il conviendra de recevoir les commentaires des participants quant à la technique utilisée pour faire connaissance: cette technique était-elle utile? Suffisante pour se connaître un peu? Bien animée? Quels changements les participants y apporteraient-ils?

Profiter de l'occasion pour échanger avec eux sur la façon dont *ils* animeraient cette étape de la première rencontre.

6.3 Exercice sur le thème: "S'approprier le projet de formation"

a) Objectifs

- recueillir et faire la synthèse des attentes et des objectifs des participants par rapport au cours qu'ils entreprennent;
- soumettre son projet de plan de cours;
- comparer les besoins exprimés au plan soumis, et ajuster en conséquence;
- conclure une entente au sujet du cours et de son déroulement.

b) Durée suggérée

1 heure et demie à 2 heures.

c) Matériel nécessaire

- un tableau-chevalet à grandes feuilles de papier et un crayon feutre par équipe;
- punaises ou papier collant;
- un projet de plan de cours reproduit en autant de copies qu'il y a de participants.

d) Démarche/directives

1- Si le nombre le justifie, fractionner les participants en petites équipes de 4 à 5 membres et leur demander de se nommer un porte-parole;

2- les inviter à échanger entre eux quant à leurs intérêts et leurs attentes par rapport à ce cours. Si cet échange a déjà eu lieu au moment de "faire connaissance", suggérer alors de résumer et de convenir entre eux des idées soulevées à l'étape précédente. (Durée: 30 à 40 minutes);

3- le porte-parole consignera le résumé de ces idées sur les feuilles du tableau-chevalet;

4- afficher les données recueillies à la vue de tous et si l'opération s'est faite en petites équipes, procéder, en plénière, à une seconde synthèse (15 minutes);

5- distribuer à chacun une copie du projet de plan de cours;

6- présenter le plan d'une manière systématique en le commentant et en le rapprochant des besoins exprimés par les participants (15 à 20 minutes);

7- encore une fois, si la taille du groupe le justifie, les inviter à se regrouper de nouveau en équipes afin de discuter du projet de plan de cours (30 à 40 minutes);

8- en plénière, reprendre le plan de cours soumis, point par point, et négocier les modifications à apporter tout en tenant compte des exigences et contraintes inhérentes au cours lui-même (30 minutes);

9- conclure une entente que l'on saura acceptable par toutes les parties et voir à corriger le plan soumis et, s'il le faut, le rédiger de nouveau, et le redistribuer à la rencontre suivante.

e) Appréciation

Par cette étape cruciale, s'enclenchent simultanément la démarche d'enseignement et la démarche d'apprentissage; tant le formateur que les participants ont pu présenter, discuter et clarifier leurs attentes, objectifs, approches, méthodes et contenus souhaités, de même que les outils d'évaluation désirés dans le cadre de ce projet de formation. Bien s'assurer d'une "adhésion" aux produits qui en découlent permettra au formateur la clôture d'un contrat psychologique liant les parties autour d'une intention commune de faire de ce cours une expérience d'apprentissage significative et souhaitée.

6.4 Exercice sur le thème: "Conclure la rencontre"

Vous venez de faire, avec votre groupe de participants, une démarche exigeante tant pour eux que pour vous. Chacun a dû s'impliquer personnellement, y mettre du sien, réfléchir sur ses propres objectifs, les confronter, etc. Il est important que vous ne repartiez pas sans, en quelque sorte, boucler la boucle, sans leur demander leur opinion sur la démarche que vous venez de faire ensemble.

La première rencontre se termine, tout le monde a hâte de partir. Il faut donc être bref, sans toutefois bâcler cette partie, ni donner l'impression que vous voulez la bâcler. La technique sera donc réduite à sa plus simple expression: questions aux membres du groupe et réponses de ceux-ci. L'important, c'est que les participants repartent du cours avec une vision positive, en sachant qu'ils sont partie prenante à sa définition, que l'exercice n'a pas été fait uniquement pour la forme. Déjà, ils peuvent réagir, donner leur opinion sur quelque chose de concret, ce qu'ils viennent de faire avec vous. Leurs commentaires vous aideront pour la suite du cours.

SECTION III: LE DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS DE FORMATION

1.0 MODULE II: LES OUTILS PÉDAGOGIQUES (durée: 3 heures)

2.0 OBJECTIFS

2.1 Identifier les différents outils (instruments et/ou supports) pédagogiques.

2.2 Choisir l'outil (instrument et/ou support) approprié au type de formation.

2.3 Cerner les avantages et limites des outils pédagogiques les plus usuels.

3.0 ÉLÉMENTS D'INFORMATION ET DE CONTENU

Les outils pédagogiques constituent des supports matériels, des aides auditives, visuelles ou audio-visuelles qu'un formateur utilisera comme complément à son enseignement: un usage efficace de ces outils facilitera la tâche du formateur à faire apprendre et faire comprendre les aspects importants de la formation et, par ricochet, augmentera, chez les apprenants, leur capacité de rétention de ces mêmes aspects. Il est donc recommandé d'utiliser ces outils avec modération et habileté, sinon leur emploi abusif et/ou maladroit risquerait de devenir une source de distraction.

Il existe plusieurs types d'instruments pédagogiques; mentionnons entre autres:

- le tableau à craie;
- le tableau de papier;
- les graphiques ou documents démonstratifs et les maquettes;
- le rétroprojecteur;
- l'épiscope (pour document opaque);
- le projecteur à diapositives;
- le projecteur de films;
- le magnétoscope;
- le micro-ordinateur;
- les documents écrits.

Explicitons sommairement chacun de ces instruments pédagogiques en tentant d'en dégager les possibilités et limites.

3.1 Le tableau à craie

Il s'agit certainement de l'un des instruments les plus connus du formateur. Il permet d'inscrire au fur et à mesure le plan du cours, les éléments importants, les mots nouveaux, les idées exprimées par le groupe de participants, etc. Il faut cependant éviter d'inscrire toutes les informations pêle-mêle et surtout, veiller à ne pas tourner le dos aux participants assis dans la salle.

3.2 Le tableau de papier (avec chevalet et crayons gras)

Il possède sensiblement les mêmes caractéristiques que le tableau à craie. Il est, par contre, plus flexible à bien des égards. Il peut être facilement déplacé dans la salle ou encore d'une salle à l'autre; il permet de plus de conserver toutes les informations déjà inscrites: ceci peut être utile lors de la réalisation de certaines activités d'apprentissage en petits groupes ou en plénière, ou encore, lorsqu'il s'agit de "reprendre" un exercice (résumer, comparer, etc.) à une rencontre ultérieure. Enfin, cet instrument fait moins "scolaire" que le tableau à craie.

3.3 Les graphiques, modèles et maquettes

Une image vaut mille mots! Rien de tel pour expliquer des rapports de productivité, des comparaisons chiffrées, des budgets... Le graphique est déjà prêt. Il ne faut cependant pas le laisser à la vue des participants dès le début du cours mais le montrer au moment opportun lorsque l'explication, la notion ou l'objet de discussion est abordé à l'intérieur du cours. Il prend alors tout son sens. De la même façon, une maquette donne aux participants la chance de voir concrètement le résultat escompté (dans un format réduit) avant même la réalisation d'un projet.

3.4 Le rétroprojecteur et les acétates

Cet appareil possède une source lumineuse orientée vers le haut et recouverte d'une vitre; on y place un acétate, c.-à-d. une feuille transparente sur laquelle on écrit directement les données à communiquer. L'image projetée par la lumière est réfléchie au moyen d'un jeu de miroirs sur un écran. Le formateur peut, de ce fait, faire face aux participants en même temps qu'il manipule l'appareil, lequel ne requiert qu'un minimum d'obscurité.

Les acétates sont faciles à réaliser et peuvent même être réutilisés. Il est recommandé de préparer à l'avance et de placer en ordre la série d'acétates qui sera utilisée dans le cadre d'un cours donné. Les acétates sont un instrument facile à utiliser et peu encombrant. Ils sont particulièrement utiles pour résumer un exposé en ses grandes lignes ou encore illustrer de façon schématique les éléments d'une explication.

Il est également possible de faire de la surimpression en superposant deux ou trois acétates; cette façon de faire peut servir à montrer, par exemple, comment remplir certains formulaires: un premier acétate représente le formulaire non rempli; un deuxième, posé par dessus le premier démontre une partie du formulaire dûment remplie et ainsi de suite.

3.5 Le projecteur opaque ou épiscope

Il est plus bruyant et encombrant qu'un rétroprojecteur et demande une obscurité complète. Cependant, il possède l'avantage de projeter sur écran les images d'un livre, d'une photo ou d'une feuille de papier...

3.6 Le projecteur à diapositives

Les diapositives sont des photographies transparentes (généralement de couleur) que l'on présente sur un écran à l'aide d'un projecteur spécialement conçu à cet effet. Les diapositives sont faciles à réaliser et à transporter et sont relativement peu coûteuses.

Un formateur peut réaliser lui-même les diapositives dont il a besoin en mettant l'accent sur les aspects qu'il choisit d'illustrer. Au moment de la projection, il peut s'attarder davantage à l'une ou l'autre des illustrations, répondre aux questions soulevées et prendre le temps voulu pour commenter, avant de passer à la diapositive suivante.

Un formateur réalisera des diapositives à partir d'éléments de la nature ou encore, à partir d'illustrations ou de schémas provenant d'un volume, et les utilisera lors d'un exposé ou d'une démonstration.

Précaution technique: prévoir une lampe de rechange.

3.7 Le projecteur de films

Le film constitue un support pédagogique précieux tant par l'intérêt qu'il suscite que par le nombre de situations de formation auxquelles il se prête:

- une étude de cas peut se faire à partir d'une situation présentée dans un film;
- une sensibilisation à un problème donné peut être plus efficace lorsque les participants sont témoins visuels des données réelles de ce problème;
- lorsque la formation visée comporte, par exemple, l'apprentissage d'une série de mouvements en séquence, le film peut révéler l'ensemble de la séquence en une seule démonstration;
- le film peut servir de synthèse à la fin d'un projet de formation donné;
- le film peut remplacer une excursion sur le terrain;
- etc.

Le film est un outil pédagogique efficace, mais en aucun cas doit-il remplacer le formateur: le film est un outil et non un substitut. Lorsque le formateur a bien déterminé les objectifs d'apprentissage, il doit se demander quels sont les moyens qui permettront le mieux de les atteindre. S'il opte pour un film, le formateur doit alors l'utiliser à l'intérieur de sa stratégie globale d'intervention: il doit donc prévoir à l'avance une communication appropriée au cours de laquelle il présentera le film, les objectifs poursuivis et les éléments à observer dans le film. Les participants bénéficieront ainsi du film comme moyen d'apprentissage et non uniquement comme spectacle.

Le formateur se doit de visionner le film avant de s'en servir et préparer les questions qui entoureront la discussion suite à la projection de celui-ci.

3.8 Le magnétoscope (vidéo)

L'utilisation du magnétoscope permet d'enregistrer une activité sur bande vidéo (son et image) et de pouvoir la rediffuser instantanément sur un écran de télévision. Il arrive fréquemment, lors de sessions de formation, que les participants soient appelés à mettre en pratique des principes, théories ou techniques qu'ils viennent d'étudier: par exemple, un formateur qui enseigne à un groupe diverses techniques d'instruction et qui, par la suite, demande à chacun des participants de les démontrer.

En principe, le participant recevra, lors de cet exercice pratique, des commentaires des autres participants et du formateur sur sa performance. Avec le magnétoscope, il peut de plus observer ses gestes et posture, écouter le ton et le débit de sa voix; il peut étudier la pertinence de ses inverventions et se critiquer lui-même. Le magnétoscope devient alors un instrument d'auto-apprentissage hors pair. La bande vidéo peut aussi être reculée pour revoir une séquence particulière; l'image peut même être fixée pour une observation plus approfondie.

À chaque fois qu'un mouvement complexe doit être effectué, cet instrument peut être d'une grande utilité. De la même façon qu'il est utilisé pour que l'athlète puisse observer son mouvement, le participant qui doit reproduire un geste précis pourra observer sa façon de s'y prendre et la corriger au besoin.

Le formateur peut également se servir du magnétoscope pour enregistrer une partie de cours. Lorsque le formateur doit reprendre la même explication pour des participants différents, cet instrument peut faire économiser beaucoup de temps. Le participant peut recevoir l'explication principale en regardant la bande vidéo et n'avoir recours au formateur que pour les précisions additionnelles dont il a besoin.

Finalement, chaque fois qu'il s'avère utile de faire l'analyse d'un comportement, celui du formateur ou d'un participant, le magnétoscope devient un outil très précieux; le formateur doit cependant veiller à ce que les sentiments des personnes, lors de la période de commentaires, soient respectés. Il peut être parfois préférable pour le formateur de visionner la bande vidéo seul avec la personne concernée et d'en faire l'analyse avec celle-ci.

3.9 Le micro-ordinateur

Le micro-ordinateur est un support pédagogique moderne, puissant et flexible. Son aspect le plus utile est sans doute le mode actif (ou interactif) qu'il propose au participant. Le micro-ordinateur est donc idéal dans une situation d'apprentissage où chaque participant progresse à son rythme personnel. La force motrice pour une application pédagogique réussie est le *logiciel* (le programme). Le formateur doit être bien renseigné afin de pouvoir choisir le logiciel qui sera le plus approprié à la situation. Parfois, le logiciel n'existe pas sur le marché et doit être fabriqué sur mesure. Il va de soi que le formateur doit être impliqué de très près dans toutes les phases de conception, de mise au point et d'implantation d'un tel logiciel (et s'il est informaticien lui-même, quelle chance!).

Le formateur qui n'a pas beaucoup d'expérience avec cet outil peut se sentir mal à l'aise, voire même hostile, face à l'intrusion de ce "compétiteur" électronique. Il faudrait alors envisager ce problème de façon ouverte et intelligente et ne pas oublier que l'ordinateur:

- ...est essentiellement une machine qui exécute bêtement les instructions programmées dans sa mémoire;
- ...n'a jamais (à date!) démontré une intelligence autonome autre que celle que les humains lui font simuler;
- ...est dépourvu de jugement, de tact et d'imagination.

Le micro-ordinateur devient un assistant idéal lorsque le formateur lui confie la tâche de présenter des notions d'apprentissage et de faire une vérification de la maîtrise de ces notions (questions ponctuelles, choix multiples, etc...). Le formateur est alors libre d'aider ceux et celles qui ont des difficultés particulières. Ceci maximise l'efficacité du formateur.

Combien de participants doit-on affecter à un micro-ordinateur? Évidemment, ceci dépend surtout du nombre d'appareils disponibles. Ceux-ci étant quand même assez dispendieux, on pourrait à la rigueur disposer 4 ou 5 personnes en demi-cercle devant un micro-ordinateur. La situation idéale cependant demeure, celle d'un participant par appareil, quoique les "jumelages" (2 par micro-ordinateur) s'avèrent populaires auprès des participants qui aiment parler et communiquer tout en apprenant!

Bref, nous sommes entrés dans l'ère du micro-ordinateur et son utilité pédagogique deviendra de plus en plus évidente.

3.10 Le document écrit

Avec le tableau à craie, le document écrit constitue une aide pédagogique très populaire et très utilisée par les formateurs. Il est toutefois important de se rappeler qu'un bon document doit fournir une information pertinente, dans un langage accessible, et en rapport avec les objectifs poursuivis par le formateur. Il faut de plus clarifier auprès des participants la place que prend le document dans le projet de formation: y retrouve-t-on l'essentiel du cours complet? Le développement d'un thème particulier? Le résumé des principales recherches, des techniques présentées en classe?... Il faut de plus toujours s'assurer d'avoir suffisamment de copies pour les participants de chaque groupe; il est très frustrant d'être le seul avec un ou deux autres participants à ne pas recevoir un document distribué.

4.0 REMARQUES ET SUGGESTIONS UTILES

Un outil pédagogique se doit de posséder un certain nombre de caractéristiques:

- il doit être simple et précis;
- il doit être utile pour tous;
- il ne doit pas remplacer le formateur mais le compléter;
- il doit être manipulé avec habileté et donc, avoir fait l'objet d'une expérimentation avant d'être utilisé en présence des participants;
- il doit être utilisé d'une manière efficace et au moment opportun;
- il doit être retiré de la vue dès qu'on en a terminé pour éviter qu'il n'occasionne trop de distraction.

5.0 CE QU'ON EN DIT

"Leur utilité repose sur des faits d'observations courantes que des chercheurs américains ont essayé de chiffrer; ces mesures sont discutables, certes, mais intéressantes; d'après eux, nous retenons:

10% de ce que nous lisons;
20% de ce que nous entendons;
30% de ce que nous voyons;
50% de ce que nous entendons et voyons;
80% de ce que nous disons;
90% de ce que nous disons en faisant."[9]

6.0 ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE SUGGÉRÉE

Nous recommandons que le formateur engage une "*discussion ouverte*" avec son groupe de participants en s'inspirant de la grille de questions suivantes (temps suggéré: 1 heure):

a) Quel type de formation êtes-vous appelés à dispenser le plus souvent dans votre entreprise?

b) Est-ce qu'il s'agit d'une formation axée sur l'acquisition d'habiletés bien spécifiques ou s'agit-il plutôt d'activités de formation visant l'acquisition de connaissances (savoir) et d'attitudes (savoir-être)?

c) Quels sont les outils pédagogiques que vous utilisez le plus souvent et avec lesquels vous vous sentez le plus à l'aise? Pourquoi?

d) Quels sont ceux que vous n'utilisez pas tellement (ou pas du tout) et avec lesquels vous êtes le plus mal à l'aise? Pourquoi?

e) Avez-vous le goût et le temps d'introduire dans vos activités de formation de nouveaux instruments pédagogiques?

f) Avez-vous suffisamment de marge de manoeuvre dans votre entreprise pour faire le choix de vos outils pédagogiques? Quelles sont les contraintes à respecter?

[9] *Beau, 1978, fiche no 76*

g) À quoi s'attendent généralement les participants à vos sessions de formation en ce qui concerne le choix d'instruments pédagogiques? Sur quoi reposent ces attentes?

h) Est-ce que votre entreprise préfère vous voir utiliser certains instruments pédagogiques plutôt que d'autres? Si oui, lesquels? Pourquoi?

i) Etc.

L'animateur peut demander à son groupe de se diviser en sous-groupes de 4 ou 5 participants et de discuter des questions soulevées ici, de même que des avantages et limites des divers outils pédagogiques; par la suite, le formateur regroupe, en plénière, les éléments apportés par chacune des équipes et résume les conclusions auxquelles on est arrivé.

SECTION III: LE DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS DE FORMATION

1.0 MODULE III: LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT (durée: 3 heures)

2.0 OBJECTIFS

2.1 Définir six méthodes d'enseignement régulièrement utilisées par des formateurs en entreprise: la démonstration, le brainstorming, le jeu de rôle, l'étude de cas, l'exposé/discussion et la formation individualisée (tutorat).

2.2 Présenter les objectifs, les conditions et les modalités d'utilisation de ces six méthodes d'enseignement.

2.3 Fournir des conseils pratiques pouvant maximiser l'impact de ces méthodes auprès des participants.

3.0 ÉLÉMENTS D'INFORMATION ET DE CONTENU

Nous vous présentons six (6) méthodes d'enseignement utilisées régulièrement par des formateurs en entreprise. Nous tenterons, pour chacune de celles-ci, de vous fournir les renseignements nécessaires à une utilisation optimale de ces méthodes. Bien entendu, certaines particularités d'une entreprise, d'un contenu de formation ou d'un groupe de participants pourront influencer en faveur du choix de d'autres méthodes; nous vous invitons à tenir compte de ces données particulières afin qu'à l'intérieur de ce programme, vous puissiez y ajouter, effectivement la présentation d'une ou de plusieurs autres méthodes. Les méthodes présentées ici ne sont donc qu'un échantillon auquel peut se greffer toute addition jugée valable. Par ailleurs, lorsque ce module aura été réalisé avec des groupes précis de formateurs, l'animateur pourra mieux discerner parmi l'ensemble des possibles les méthodes et techniques les plus favorablement reçues et les plus utiles.

3.1 La démonstration

3.1.1 Objectif

La démonstration vise à permettre aux participants un apprentissage par observation directe.

3.1.2 Définition

La démonstration est une technique par laquelle le formateur exécute devant les participants les opérations qu'il veut leur enseigner. Elle permet également d'illustrer par des exemples concrets des notions abstraites difficiles à expliquer. La démonstration est toujours accompagnée de commentaires explicatifs sur les étapes à suivre pour réaliser un travail ou sur la façon de s'y prendre pour utiliser un nouvel outil ou appareil. Les participants observent attentivement et peuvent à tout moment intervenir s'ils n'ont pas très bien compris. Le formateur peut alors reprendre une partie de la démonstration; ceci démontre la flexibilité de cette technique.

Il est toujours souhaitable que les participants reprennent eux-mêmes l'exécution des opérations dont ils viennent d'être témoins.

La démonstration convient bien à l'atteinte d'objectifs de différents ordres: cognitif, affectif et psycho-moteur. Elle se prête bien pour aider à comprendre l'ensemble d'un processus. Elle convient aussi bien à l'enseignement technique qu'à celui des relations humaines.

Il faut toutefois que le formateur maîtrise très bien sa démonstration, ce qui suppose une préparation antérieure soigneuse, étape par étape, et une répétition qui précède l'enseignement. Rien n'est plus ennuyeux qu'une démonstration manquée à cause d'un appareil défectueux et qui n'avait pas été vérifié avant le cours.

3.1.3 Matériel nécessaire

- Une table autour de laquelle les participants seront disposés en demi-cercle.
- Tous les appareils et le matériel nécessaire. (Avant la démonstration, s'assurer soi-même que tous les appareils fonctionnent et répéter toute la démonstration.)

3.1.4 Comment faire une démonstration

a) Préciser les objectifs spécifiques visés par la démonstration.

b) Identifier les différentes étapes à franchir pour arriver au résultat visé.

c) Expliquer les étapes une à une. Faire ressortir les points-clés (insister sur ceux-ci).

d) Faire ressortir la logique du processus.

e) Commenter en détail la façon de s'y prendre.

f) Procéder lentement.

g) Répondre aux questions.

h) À la fin, résumer brièvement les étapes et insister sur les opérations principales.

3.1.5 Exemple d'utilisation de la démonstration

Le formateur qui doit montrer comment utiliser un nouvel outil électrique doit:

- expliquer l'objectif de la démonstration;
- expliquer les raisons qui motivent le changement;
- expliquer la conception du nouvel outil;
- établir les différences entre l'ancien et le nouvel outil;
- indiquer sur l'outil électrique la position des commutateurs;
- démontrer en le faisant et en commentant la meilleure façon de tenir l'outil et de l'utiliser;

- décomposer la séquence d'opérations en une série d'opérations distinctes;
- expliquer la logique de la séquence;
- faire reprendre par un ou, mieux encore, par chaque participant toute la séquence d'opérations en corrigeant à mesure, jusqu'à ce que les participants maîtrisent l'outil.

3.2 Le brainstorming

3.2.1 Objectif

Le brainstorming vise l'implication des participants dans un problème ou une situation en faisant appel à leur imagination et capacité d'association plutôt qu'à leur jugement.

3.2.2 Définition

Le brainstorming est une technique qui consiste à faire jaillir, en un court laps de temps, le maximum d'idées sur un sujet ou thème donné, sans tenir compte, au premier abord, de leur aspect pratique ou de leur faisabilité. Il s'agit de stimuler la pensée créatrice et l'intérêt des participants. Chaque idée émise sert à générer d'autres idées. Cette technique est particulièrement efficace pour la résolution de problèmes, surtout lorsque les techniques habituelles ont échoué. Le brainstorming favorise l'implication des participants dans un problème donné et stimule leur intérêt à le résoudre. Le formateur doit bien utiliser cette technique, sinon elle peut devenir une perte de temps. Il ne s'agit pas de faire jaillir des idées pour faire jaillir des idées, mais en fonction d'un problème préalablement défini.

Certaines personnes éprouvent de la difficulté à se laisser aller à une telle spontanéité. Le formateur doit donc veiller à ce que le climat soit détendu, amical, dépourvu de compétition.

3.2.3 Matériel nécessaire

Tableau de papier et crayon feutre.

3.2.4 Comment faire un brainstorming

Cette technique peut se décomposer en deux parties:

1ère partie (durée: environ 10 minutes)

- Le formateur explique clairement la façon de procéder.
- Le formateur énonce de façon claire et précise un problème, un thème ou une question au sujet duquel le participant a déjà quelques notions.
- Les participants laissent jaillir spontanément toutes les idées qui leur viennent en tête à ce sujet, sans réfléchir à leur faisabilité ou à leur logique.
- Quelqu'un prend note de toutes les idées émises.
- Toute discussion ou critique est interdite à cette étape-ci.

2e partie

- Quand toutes les idées semblent avoir été émises, on reprend chaque idée et on discute chacune d'elles.
- L'animateur fait une synthèse de toutes les "solutions" proposées au problème énoncé.

3.2.5 Exemple d'utilisation de la technique du brainstorming

a) **Objectif**

À l'aide de mots cueillis au hasard dans un dictionnaire (pour susciter un flot d'idées qui en engendrera d'autres), utilisez la technique du brainstorming en fonction du *problème suivant*: dans notre entreprise, il existe un problème de relations entre les gestionnaires et les employés.

b) **Temps alloué**

Selon le nombre de participants, de 30 à 90 minutes.

c) **Matériel nécessaire**

Un dictionnaire, crayons et feuilles de papier détachées, une grande table ou tables individuelles.

d) **Façon de procéder**

1- L'animateur explique toute la procédure du brainstorming.

2- Il choisit *un mot* pris au hasard dans le dictionnaire et ce, *pour chaque participant*. Il écrit ce mot sur une feuille qu'il remet ensuite au participant. Il recommence autant de fois qu'il y a de participants. Ce mot servira de "stimulus": ex.: *Tunnel*.

3- Le formateur soumet le problème cité plus haut au groupe et alloue 5 minutes pour que chacun écrive le plus grand nombre d'idées possibles en associant chacune d'elles aux idées ou aux mots qui précèdent sans égard à leur agencement logique. Il ne s'agit pas de raisonner mais bien de laisser jaillir spontanément le plus d'idées possibles.

Ex.: A. 1er participant: Tunnel - noirceur - peur - hésitation - ne pas savoir ce qu'il y a à l'autre bout - essayer de sortir - pris comme un rat - rat tourne en rond - cherche la lumière.

4- À la fin des 5 minutes, chaque participant passe sa feuille à son voisin de droite.

5- **Réaction**: le voisin poursuit, à partir des mots écrits par le premier sans s'occuper nécessairement du mot-stimulus de départ.

Ex.: B. 2e participant: Toujours deux sorties à un tunnel - Plus qu'une solution - (lumière au bout du tunnel) en essayer une, sinon en chercher une autre.

6- Reprise des étapes 4 et 5 jusqu'à ce que cinq ou six participants aient écrit leurs idées sur autant de feuilles. Chaque participant lit toutes les idées notées sur la feuille qu'il reçoit, et poursuit.

Ex.: C. 3e participant: Lumière rassure - faire confiance - s'approcher - dominer sa peur - se tenir ensemble - devenir forts - moins peur.

D. 4e participant: Moins peur - ouvrir les yeux - ouvrir les yeux du coeur - passer par-dessus les préjugés - est-ce que j'aurais des préjugés?

E. 5e participant... Etc.

7- Après la "réaction" des cinq ou six participants, le groupe discute de la pertinence des idées émises en rapport avec le problème énoncé; il peut ensuite envisager leur utilité pour résoudre le problème.

8- L'animateur résume les idées et procède à la mise en commun des idées retenues en relation avec le problème de départ:

- on se sent pris et on tourne en rond;
- faire confiance, s'approcher;
- ouvrir ses yeux sur préjugés.

En quoi progressons-nous dans la solution de notre problème?

3.3 Le jeu de rôle

3.3.1 Objectif

Le jeu de rôle vise à faire prendre conscience de l'importance des attitudes personnelles dans différentes situations en impliquant les participants dans des situations fictives.

3.3.2 Définition

Le jeu de rôle est une technique qui consiste à faire jouer aux participants le rôle de personnages placés dans une situation fictive se rapprochant d'une situation réelle. Les participants qui n'ont pas de rôle se voient attribuer celui d'observateur. Il n'y a aucun texte écrit; seules les grandes lignes du jeu-situation et les caractéristiques des personnages sont expliquées aux acteurs. Ils doivent improviser. Les émotions et les réactions qui se développent dans ce jeu se rapprochent sensiblement de celles vécues dans des situations réelles/semblables. L'observation du déroulement du jeu constitue un excellent point de départ pour une sensibilisation aux problèmes humains. Le jeu est suivi des réactions et commentaires des acteurs et de ceux des observateurs. Il faut s'assurer que chacun soit très respectueux à l'endroit des "acteurs" car leur implication émotive est grande même s'ils doivent incarner un personnage.

Cette technique favorise particulièrement l'atteinte d'objectifs d'ordre affectif.

Nombre de participants: selon le jeu-situation.

Durée: 60 à 90 minutes.

3.3.3 Préparation matérielle

- Pour chaque acteur, un texte expliquant les caractéristiques de son personnage et la situation à jouer.
- Pour chaque observateur, remettre une feuille qui précise les consignes d'observation.

  Exemple:
  - Noter les paroles qui illustrent bien un point précis, par exemple, la frustration de l'un des protagonistes qui s'est vu refuser une nomination;
  - Noter les gestes qui illustrent bien un point précis, par exemple l'embarras d'un autre protagoniste, collègue et ami du précédent;
  - Noter les sentiments qui se développent, tels le découragement, la colère, etc.

- Noter ce qui favorise ou nuit à la situation, telle l'arrivée soudaine de l'heureux promu au poste convoité par le premier.
- Disposer la salle de façon à ce que les acteurs aient le matériel nécessaire et que les observateurs voient bien le jeu.

3.3.4 Déroulement

a) Expliquer l'objectif visé par l'exercice.

b) Distribuer les rôles individuellement et laisser 5 à 10 minutes pour prendre connaissance de la situation et du rôle à jouer.

c) Pendant ce temps expliquer aux obervateurs les éléments à observer.

d) Expliquer brièvement le contexte à tout le groupe et préciser le temps alloué au jeu.

e) Donner le signal de départ.

f) Arrêter le jeu lorsque le temps est écoulé (10 à 15 minutes) ou lorsque les joueurs semblent se répéter.

g) Demander aux joueurs d'exprimer ce qu'ils ont ressenti pendant le jeu, quels problèmes ils ont rencontrés (10 à 15 minutes).

h) Demander aux observateurs d'exprimer ce qu'ils ont observé et leurs propres réactions face au jeu (15 minutes).

i) Favoriser les échanges entre les participants sur les constats faits à partir du jeu (10 minutes).

j) Faire la synthèse des principales idées exprimées et relier les conclusions émises aux objectifs de départ.

3.4 L'étude de cas

3.4.1 Objectif

L'étude de cas vise à habiliter les participants à analyser rigoureusement une situation ou un incident, à résoudre un problème et à développer des attitudes.

3.4.2 Définition

L'étude de cas est une technique qui consiste à présenter une situation vraisemblable, qui concerne de près ou de loin les participants. Le cas peut être présenté sous forme orale, écrite ou sur film. Il doit présenter clairement la situation à étudier, les personnes impliquées et laisser entrevoir les causes du problème.

L'étude de cas comporte toujours trois parties:

- l'analyse de la situation
- la recherche d'une solution
- le choix des actions à entreprendre

Cette technique est particulièrement bien adaptée à l'atteinte d'objectifs d'ordre cognitif ou affectif.

Elle permet d'aborder de façon impersonnelle et objective une discussion et d'analyser un problème qui pourrait avoir des résonnances d'ordre personnel.

Elle peut également servir à illustrer de façon concrète des principes et des théories étudiés au préalable.

Le formateur doit choisir le cas à étudier avec beaucoup de soin. Il doit susciter suffisamment la curiosité et l'intérêt pour que les participants désirent s'impliquer dans l'exploration et la résolution du problème.

L'usage de cette technique peut parfois être très délicat lorsqu'il s'agit de cas qui affectent trop directement certaines personnes.

3.4.3 Matériel requis

Une copie du texte du cas pour chaque participant; s'il s'agit d'un film, l'équipement complet qui en permette la projection (projecteur, film, écran).

3.4.4 Temps requis

Selon le cas: de 30 à 60 minutes.

3.4.5 Déroulement

a) Expliquer l'objectif visé par l'exercice.

b) Présenter le cas à étudier (ou l'avoir distribué à l'avance pour que les participants puissent en prendre connaissance).

c) Présenter les différents aspects à considérer lors de la discussion:
   - nature du problème
   - causes
   - solutions possibles
   - actions à entreprendre

d) Diviser le groupe en équipes de discussion de 3 ou 4 personnes et demander qu'une personne prenne des notes. (Préciser le temps alloué à la discussion).

e) Ramener ensuite les équipes en plénière et prendre le compte-rendu des équipes.

f) Noter et résumer les solutions proposées par les différentes équipes.

g) Laisser commenter par le groupe pour essayer d'en arriver à un consensus.

h) Faire la synthèse.

3.5 L'exposé/discussion

3.5.1 Objectif

L'exposé/discussion vise à faciliter l'acquisition d'informations au moyen de la parole, celle du formateur *et* celle des participants.

3.5.2 Définition

L'exposé est sans doute la technique la plus connue et la plus répandue. Tout le monde se souvient du professeur qui explique sa matière en avant d'une classe (qui dort souvent!). Le participant écoute et prend des notes.

L'utilisation de l'exposé seul ne peut être recommandée pour la formation en entreprise. Qu'il soit ou non accompagné de documents visuels ou audio-visuels, il doit absolument être ponctué de questions, de discussions de la part des participants et être illustré d'exemples provenant d'eux. Le formateur doit continuellement susciter et maintenir l'intérêt des participants en s'assurant qu'ils prennent une part active à la communication.

L'exposé/discussion se prête bien à la poursuite d'objectifs cognitifs et affectifs. L'enthousiasme du formateur peut stimuler l'intérêt pour la matière.

L'exposé/discussion requiert peu d'organisation matérielle tout en permettant de diffuser des informations à plusieurs personnes à la fois. Cependant, cette technique est très exigeante pour le formateur. Il doit posséder à fond la matière enseignée, structurer son exposé de façon très méthodique et, de plus, développer certains talents d'orateur et d'animateur. Il doit aussi développer l'art de poser des questions qui stimulent la participation et avoir la sensibilité qu'il faut pour sentir le pouls du groupe.

3.5.3 Disposition matérielle

- S'assurer que tous les membres voient et entendent bien.
- Matériel audio-visuel (selon le cas).

3.5.4 Durée

Ne devrait pas dépasser 90 minutes.

3.5.5 Préparation

- Déterminer avec précision les objectifs poursuivis.
- Organiser le contenu (faire un plan).
- Prévoir la stratégie d'utilisation (supports pédagogiques, questions, pause, etc.).

3.5.6 Déroulement

a) Expliquer les objectifs spécifiques de la communication.

b) Établir la relation entre ces objectifs et les avantages pratiques que les participants pourront en retirer.

c) Présenter le contenu en suivant le plan établi (l'adapter au besoin).

d) Souligner les points importants ou, mieux encore, les écrire sur un tableau en les structurant.

e) Exposer les informations dans une séquence logique et expliquer le "pourquoi". Expliquer une chose à la fois.

f) Favoriser les questions et les interventions des participants et poser des questions au groupe.

g) Résumer l'exposé.

h) Lorsque c'est possible, remettre des notes.

3.5.7 Comment rendre un exposé vivant

- Lors de la présentation du thème, susciter l'intérêt en faisant exprimer ce que les participants connaissent déjà du sujet.
- Faire ressortir clairement les applications possibles.
- Faire attention au ton de la voix; varier l'intonation.
- Si c'est le cas, faire manipuler ou faire fonctionner l'appareil dont on parle.
- Laisser exprimer les inquiétudes; démontrer l'importance qu'on y accorde.
- Apporter des touches d'humour pour détendre l'atmosphère.

- Ne jamais lire un texte.
- Valoriser les interventions (sans exagérer) appropriées.

3.6 La formation individualisée: ex. la démonstration individuelle

La démonstration individuelle vise les mêmes objectifs et se déroule sensiblement de la même façon que la démonstration devant un groupe. Elle est toutefois suivie par la mise en application immédiate de la part du participant. Ainsi, le formateur peut faire effectuer une seule opération ou un ensemble d'opérations démontrées et corriger immédiatement les erreurs. De plus, au fur et à mesure que se déroule la formation, il peut poser des questions, ce qui lui permet de vérifier le niveau de compréhension.

Le formateur doit encourager le participant et:

- souligner ce qu'il fait correctement,
- indiquer les progrès qu'il accomplit,
- être patient et reprendre calmement une explication mal comprise, l'encourager à recommencer s'il n'a pas réussi du premier coup,
- donner les raisons des gestes à poser,
- laisser le participant agir, plutôt qu'agir à sa place.

Par ailleurs, il importe de fournir au participant une vue d'ensemble de la formation à acquérir. Il pourra dès lors mieux comprendre la nécessité des différentes étapes pour l'atteinte de l'objectif final.

Le calendrier de formation doit contenir:

a) la liste des apprentissages à effectuer
b) la période de temps prévue à cet effet
c) les séances d'entraînement prévues
d) les exercices à effectuer
e) le niveau de performance à atteindre
f) l'évaluation prévue
g) le degré de performance atteint
h) la signature du formateur et du participant pour signifier l'accord des deux en regard de ce programme de formation: ce document constitue en quelque sorte un contrat d'apprentissage. Pour qu'un programme de formation individuelle soit efficace, il importe de ne pas seulement enseigner une technique mais faire saisir l'importance de la tâche à accomplir au sein de l'entreprise.

4.0 REMARQUES ET SUGGESTIONS UTILES

Pour favoriser la pertinence optimale de ce module, nous recommandons à l'animateur de cette session de formation de ne pas présenter "a priori" les méthodes suggérées dans ce module. Nous l'invitons plutôt à prévoir, dans un premier temps, un échange avec les participants (environ 20 minutes) afin de bien cerner les particularités de leurs différents environnements de pratique, de même que les méthodes ou techniques "spontanées" d'enseignement qu'ils utilisent ou qu'ils désirent utiliser. Partant de là, l'animateur ajustera le contenu de ce module (c.-à-d. le choix des méthodes et techniques présentées) en conséquence. Il faut donc que l'animateur prévoie, dans la préparation de cette partie, la présentation de certaines méthodes complémentaires. Dans un second temps, un certain nombre de méthodes ou techniques choisies pourront faire l'objet d'une brève expérimentation de la part des participants.

5.0 CE QU'ON EN DIT

"Pour toute formule pédagogique, les objectifs envisageables dépendent beaucoup plus étroitement de ceux que se fixe le formateur que des caractéristiques de la formule elle-même. C'est pourquoi les formules pédagogiques présentées devraient être considérées comme des cadres vides que chaque professeur peut meubler très différemment, en tenant compte de l'ensemble du contexte dans lequel il se trouve".(10)

6.0 ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE SUGGÉRÉE

Nous recommandons que l'animateur engage une "*discussion ouverte*" avec son groupe de participants en s'inspirant de la grille de questions suivantes (temps suggéré: 1 heure):

a) Est-ce que votre entreprise a déjà exprimé certaines attentes et/ou demandes en regard des méthodes et techniques pédagogiques à prévoir pour votre programme de formation?

b) Est-ce que votre entreprise possède certaines réserves ou craintes par rapport au choix de certaines méthodes et techniques d'enseignement?

c) Quelles sont les méthodes et techniques pédagogiques avec lesquelles vous êtes le plus confortable? Pourquoi?

d) Quelles seraient, spontanément, les méthodes pédagogiques souhaitées par vos futurs participants? Pourquoi? Est-ce compatible avec vos propres choix?

e) Etc.

L'animateur peut demander à son groupe de se diviser en sous-groupes de 4 ou 5 participants et de discuter entre eux de ces problématiques; par la suite, l'animateur dégagera, en plénière, les éléments abordés dans chacune des équipes et conclura, avec le groupe, en faisant la synthèse de ce qui aura été abordé.

(10) *D.G.E.C., 1978, p. 21*

Au besoin et selon le groupe précis de participants, il est recommandé de faire des exercices pratiques de l'une ou l'autre des méthodes et techniques suggérées dans ce module.

SECTION IV: L'ÉVALUATION

1.0 MODULE 1: GUIDE POUR ÉVALUER LES RÉSULTATS DE LA FORMATION: SATISFACTION DES PARTICIPANTS ET APPRENTISSAGES RÉALISÉS (durée: 3 heures)

2.0 OBJECTIFS

2.1 **Identifier deux des principaux volets de l'évaluation d'un programme de formation en entreprise: la satisfaction des participants et les apprentissages réalisés.**

2.2 **Examiner divers outils d'évaluation d'activités de formation.**

2.3 **Comprendre la pertinence et l'importance de l'évaluation dans une activité de formation.**

3.0 ÉLÉMENTS D'INFORMATION ET DE CONTENU

3.1 **L'évaluation est au centre de l'activité de formation**

Lourd de conséquences mais souvent peu signifiant, le mot **ÉVALUATION** apparaît partout sous toutes sortes de formes. Rendement, performance, production, contrôle, rentabilité, coût/bénéfices sont autant de vocables touchant l'évaluation.

Tout programme de formation enclenche, comme nous l'avons vu dans les modules précédents, six étapes clairement déterminées:

- diagnostic ou analyse des besoins/demandes de formation;
- établissement d'objectifs de formation pour satisfaire les besoins/demandes déterminés;
- conception du programme en termes de connaissances, d'habiletés et d'attitudes en vue de répondre aux objectifs de formation;
- détermination de stratégies appropriées d'apprentissage et d'enseignement;
- conduite du programme de formation;

- évaluation du programme de formation pour mesurer, entre autres, la satisfaction et les acquis des participants, l'efficacité du programme à rencontrer les objectifs de formation et sa validité inter et intra entreprise.

C'est donc dire que, de fait, toute activité de formation ou tout programme de formation qui ne contient pas de plans ni d'outils d'évaluation adéquats doit être considéré incomplet.

3.2 Deux volets d'évaluation d'un programme de formation en entreprise

3.2.1 L'évaluation de la satisfaction des participants

Cette étape concerne le niveau de satisfaction des participants à une session de formation donnée, tel que manifesté par leurs réactions.

On aura tout intérêt à suivre les directives suivantes:

a) Déterminer d'abord ce que l'on veut découvrir: qu'est-ce qui est important, pour le formateur et pour l'entreprise, de vérifier auprès des participants en regard de leur satisfaction?

b) Obtenir des commentaires écrits sur les items déterminés au point a).

c) Concevoir un formulaire qui permet de compiler et de quantifier les réactions.

d) Obtenir des réactions honnêtes en offrant l'occasion de répondre de façon anonyme.

e) Permettre aux participants d'écrire leurs commentaires additionnels.

Deux constats supportent l'importance de l'évaluation de la satisfaction:

- Les décisions concernant les activités futures de formation sont souvent basées sur les réactions d'une ou de quelques personnes-clés d'une entreprise.
- Plus la réaction est favorable à un programme de formation, plus les participants attachent de l'importance et apprennent les principes, les faits, et les techniques soulevés en cours de session.

Voyons à la page suivante un exemple d'instrument permettant l'évaluation de la satisfaction des participants. Un autre exemple est fourni en annexe.

EXEMPLE D'UN INSTRUMENT D'ÉVALUATION DE LA SATISFACTION DES PARTICIPANTS

Évaluation du programme (ou cours)

ayant pour titre: _____

Groupe:

Dates:

Formateur:

a) **Préparation au programme**

1. J'ai bien reçu l'information préalable (publicité ou autre) sur ce programme (ou cours, activité) — OUI ( ) NON ( )

1.1 Si oui,

- 4 semaines et plus avant la tenue de ce programme ( )
- 3 semaines avant la tenue de ce programme ( )
- 2 semaines avant la tenue de ce programme ( )
- 1 semaine avant la tenue de ce programme ( )
- autres: _____

1.2 Par qui?

- Par mon employeur ( )
- Par un collègue ( )
- Par: _____

1.3 L'information préalable était:

- nettement suffisante ( )
- suffisante mais sans plus ( )
- plutôt insuffisante ( )
- nettement insuffisante ( )

2. Pour préparer ma participation à ce programme, le laps de temps était:

nettement suffisant	( )
suffisant mais sans plus	( )
plutôt insuffisant	( )
nettement insuffisant	( )

3. Pour participer à ce programme, j'ai dû franchir:

moins de 50 km	( )
de 50 à 99 km	( )
de 100 à 159 km	( )
160 km et plus	( )

4. La programmation prévue pour ce programme me convenait:

tout à fait	( )
bien, malgré certains inconvénients mineurs	( )
peu	( )
pas du tout	( )

5. Le lieu de formation me convenait:

tout à fait	( )
bien, malgré certains inconvénients mineurs	( )
peu	( )
pas du tout	( )

6. Les aménagements matériels (logement, salle, horaire des rencontres) me convenaient:

tout à fait	( )
bien, malgré certains inconvénients mineurs	( )
peu	( )
pas du tout	( )

7. Pour participer à ce programme, ma motivation était:

à la hausse	( )
à la baisse	( )

8. L'initiative de participer à ce programme vient:

d'une décision personnelle	( )
d'une initiative de mon employeur	( )
d'une obligation de mon employeur	( )

b) **Le programme lui-même**

9. Les objectifs (connaissances,habiletés, attitudes) énoncés au début du programme étaient:

très réalistes	( )
réalistes dans l'ensemble	( )
plutôt irréalistes	( )
très irréalistes	( )

10. Les objectifs énoncés au début du programme étaient:

très précis	( )
précis dans l'ensemble	( )
plutôt imprécis	( )
très imprécis	( )

11. Le groupe de participants s'est impliqué:

pleinement	( )
passablement	( )
peu	( )
pas du tout	( )

12. Le matériel de support (notes de cours, texte d'appoint, films, diapositives...) m'a paru:

très utile	( )
utile, mais pas plus que cela	( )
peu utile	( )
inutile	( )

13. Le formateur a mené le programme de façon:

très adéquate	( )
adéquate, mais sans plus	( )
plutôt inadéquate	( )
très inadéquate	( )

c) **Suites au programme**

14. Les notions acquises au cours du programme m'ont semblé:

très pertinentes	( )
pertinentes dans l'ensemble	( )
peu pertinentes	( )
non pertinentes	( )

15. La remise en question personnelle suscitée par ce programme de formation me semble:

très appropriée	( )
plutôt appropriée	( )
plutôt inappropriée	( )
très inappropriée	( )

16. Sur le plan personnel, le programme a été pour moi:

très satisfaisant	( )
plutôt satisfaisant	( )
plutôt insatisfaisant	( )
très insatisfaisant	( )

17. Sur le plan professionnel, ce que j'ai acquis au cours de ce programme est:

très pertinent à mon travail	( )
plutôt pertinent à mon travail	( )
peu pertinent à mon travail	( )
non pertinent à mon travail	( )

18. Je souhaite avoir d'autres sessions sur d'autres sujets:

Exemples: _____ OUI ( )

_____ NON ( )

_____

d) **Commentaires**

(Preparation, organisation, approche pédagogique, groupe, matériel de support, formateur, suites)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Date: _____

Votre nom (si désiré): _____

3.2.2 L'évaluation des apprentissages réalisés

Par apprentissages, nous entendons les connaissances, les habiletés et les attitudes acquises et/ou développées au cours d'un épisode de formation.

Points de repère:

a) On mesurera les apprentissages de chaque participant de sorte que l'on puisse déterminer des résultats quantitatifs.

b) Autant que faire se peut, on mesurera ces apprentissages sur une base objective: par exemple, la performance en situation de formation pour mesurer les habiletés et les techniques acquises, le test écrit pour mesurer les acquis au niveau des principes et des faits.

c) On utilisera un outil de *diagnostic avant* la formation comme, par exemple, celui suggéré ici au module 2 de la section I. Par ailleurs, des mesures d'évaluation *formative* seront introduites *durant* la formation afin de vérifier les progrès accomplis; *en fin de* formation, une évaluation *sommative* déterminera les apprentissages réalisés en regard des objectifs fixés. Voici, à la page qui suit, un tableau [11] qui résume ces instruments d'évaluation.

---

(11) Gauthier et Saint-Onge 1984, Module 7, p.43

Évaluation formative: l'instrumentation

	INSTRUMENT	DESCRIPTION	OBJETS	CONDITIONS D'EFFICACITÉ
INSTRUMENTS DE MESURE INDIVIDUELLE	MINI-TEST OBJECTIF	Petit ensemble d'items d'évaluation de type objectif, v.g. choix de réponses, pairage, réponse brève, etc.	Un objectif terminal et/ou quelques objectifs intermédiaires importants.	- Objectifs d'apprentissage précis. - Items objectifs construits adéquatement. - Clé de correction. - Accès à des activités d'apprentissage supplémentaires.
	TEST OBJECTIF	Ensemble important d'items d'évaluation de type objectif.	Les objectifs, terminaux surtout, d'une importante section d'un cours.	- Objectifs d'apprentissage précis. - Items d'évaluation construits adéquatement. - Clé de correction. - Guide d'interprétation. - Accès à des activités d'apprentissage supplémentaires. - Proximité relative d'une épreuve d'évaluation sommative sur les mêmes objets (utile).
	ANNOTATIONS CRITERIÉES	Remarques formulées par le professeur sur des réponses à développement ou des travaux longs (réponse à une question ouverte, travail de recherche, rapport de laboratoire ou de stage, etc.) et reposant sur des critères d'évaluation explicites.	Des objectifs dont la mesure repose sur la structuration et la formulation, parfois l'originalité, souvent des objectifs de niveau plus élevé que l'acquisition de connaissance.	- Objectifs d'apprentissage précis. - Critères d'évaluation précis et communiqués aux étudiants. - Annotations claires et référant, de façon précise, à telle partie ou tel aspect de la production de l'étudiant. - Accès à des rencontres de consultation avec le professeur. - Possibilité de remaniement de la production, sans pénalité.
	ENTREVUE STRUCTURÉE	Rencontre avec l'élève au cours de laquelle le feedback est communiqué immédiatement.	- Soit des objectifs dont la mesure suppose l'expression orale. - Soit des objectifs de niveau supérieur. - Soit l'interprétation de mesures antérieures.	- Objectifs d'apprentissage précis. - Questions orales adéquates. - Feedback clair et immédiat. - Temps suffisant. - Accès à des activités d'apprentissage supplémentaires.
Instrument de mesure collective	QUESTIONS ORALES AU GROUPE	Questions préparées par le professeur et adressées au groupe afin de permettre une vérification sommaire des acquis.	Les objectifs de la leçon en cours, se terminant ou immédiatement précédente.	- Objectifs d'apprentissage précis. - Questions préparées à l'avance et suffisamment nombreuses. - Réponses sollicitées de plusieurs étudiants. - Nouvelles activités d'apprentissage si les résultats de la vérification s'avèrent négatifs.
Support à l'entrevue structurée	JOURNAL DE BORD OU CARNET DE STAGE	Instrument structuré, mais ouvert d'accompagnement des apprentissages de l'étudiant.	Le processus d'apprentissage, les difficultés d'apprentissage de l'étudiant, sur une période relativement longue.	- Objectifs d'apprentissage précis. - Consignes claires. - Inscription régulière, par l'étudiant, de ses remarques. - Accès à des rencontres individuelles avec le professeur. - Analyse régulière par le professeur. - Accès à des activités d'apprentissage supplémentaires.
Instruments conçus à d'autres fins	EXPLOITATION D'EXAMENS SOMMATIFS	Correction en groupe des examens sommatifs, questions et échanges.	Les objectifs mesurés par l'instrument d'évaluation sommative.	- Objectifs d'apprentissage précis. - Instrument d'évaluation sommative adéquat. - Analyse préalable par le professeur, des performances des étudiants à l'épreuve sommative. - Accès à des activités d'apprentissage supplémentaires.
	EXPLOITATION DE TESTS DIAGNOSTIQUES	Nouvelle application, après la séquence des activités d'apprentissage, du test diagnostique utilisé avant cette séquence.	Les objectifs ayant été objets du test diagnostique.	- Objectifs d'apprentissage précis. - Test diagnostique adéquat. - Accès à des activités d'apprentissage supplémentaires.

GAUTHIER et SAINT-ONGE, 1984, Module 7, p. 43

Deux facteurs jouent un rôle déterminant dans la réalisation des apprentissages à l'intérieur d'une situation de formation.

- L'information fournie par le formateur sur la performance (feedback).
- Le délai qui s'écoule entre la performance fournie par le participant et la réception, par celui-ci, de l'information du formateur sur sa performance.

Il est donc important que les instruments choisis et retenus pour l'évaluation des apprentissages ne soient pas des instruments construits à la hâte et "à la dernière minute"; ils doivent être pensés, dans certain cas, longtemps à l'avance... sinon qu'apportent véritablement les instruments ne permettant que l'obtention d'une cote de passage ou autre?

Il est souvent souhaitable de prévoir aussi une ou plusieurs évaluations post-formation, trois mois (et plus) après la formation, afin de vérifier si les participants mettent effectivement en pratique ce qu'ils ont appris.

Ces évaluations subséquentes ajouteront à la validité de l'étude de l'impact réel du programme de formation.

Elles peuvent fournir aussi une occasion de placer sur une échelle une série de facteurs/comportements qui s'opposent et dont les résultats se distribuent sur un continuum procédant d'un point négatif à un point positif en passant par un point neutre.

Exemple:

Lent						Vite
-3	-2	-1	0	1	2	3

La conception d'un continuum dépend entre autres:

a) du démarquage des contrastes entre les caractéristiques des facteurs;
b) de l'exclusion des facteurs entre eux;
c) de la couverture la plus exhaustive possible des caractéristiques observées en regard du sujet. Normalement, plus il y a de facteurs à observer, plus l'analyse est riche.

Selon les objets d'étude, on pourra bâtir un questionnaire et l'administrer à différents intervalles, comme pré-test, post-test ou test différé.

Une extension de cet instrument est possible dans le cas où l'on remplace les termes par des facteurs exclusifs décrivant, par exemple, une fonction dans votre entreprise. Le concepteur devra alors connaître à fond le sujet et décomposer la fonction dans ses parties constituantes. On pourra alors étaler ces facteurs sur une matrice en fonction d'une série de critères prédéfinis.

La page suivante présente un exemple d'outil recueillant des apprentissages et des comportements.

OUTIL D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES ET DES COMPORTEMENTS: UN EXEMPLE.

Titre: Auto-évaluation du gestionnaire

Consignes: Dans le but d'améliorer votre efficacité comme gestionnaire des programmes de formation et de développement de votre entreprise, on vous invite à poser un jugement critique sur vos habiletés et vos comportements en gestion en regard des interactions courantes avec votre "clientèle régulière" à l'intérieur de l'entreprise.

Cet instrument compte vingt situations. Pour chacune d'entre elles, vous cochez la case la plus appropriée sur le continuum suivant:

JAMAIS
PARFOIS
SOUVENT
TRÈS SOUVENT
TOUJOURS OU PRESQUE

Vous procéderez ainsi à une auto-évaluation de vos apprentissages et comportements comme gestionnaire de programmes de formation et de développement.

Il va sans dire que vous pourriez compléter votre profil en demandant à votre supérieur et à vos subordonnés leur propre perception de votre rôle de gestionnaire. Vous auriez alors un profil à trois éclairages de vos habiletés et comportements comme gestionnaire. La grille d'auto-évaluation est à la page suivante.

GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION DU GESTIONNAIRE

Comme gestionnaire, je:	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	TRÈS SOUVENT	TOUJOURS
1- Suggère des améliorations au personnel, selon les besoins.					
2- Établis des résultats visés spécifiques et réalistes d'apprentissage pour les employés.					
3- Recherche les occasions d'affirmer les habiletés et expériences individuelles.					
4- Discute des aspirations individuelles et examine comment un employé peut se qualifier pour occuper des responsabilités plus grandes.					
5- Ai un programme organisé et continu de développement du personnel.					
6- Fournis de la formation dans un ordre logique ou séquentiel.					
7- Fais en sorte que la formation soit pertinente pour les besoins individuels.					

GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION DU GESTIONNAIRE (SUITE)

Comme gestionnaire, je:	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	TRÈS SOUVENT	TOUJOURS
8- Recherche la diversité des mandats pour favoriser l'apprentissage et fournir un changement de rythme.					
9- Donne fréquemment du feedback sur les apprentissages individuels et sur les progrès du développement réalisé.					
10- Supplée à la formation à l'aide d'exercices en cours d'emploi et de suivis.					
11- Ai des normes spécifiques et réalistes pour mesurer une performance individuelle.					
12- Mène des rencontres efficaces de groupe pour échanger des idées et renforcer la formation reçue.					
13- Suis tolérant face à des erreurs d'apprentissage.					
14- Favorise une formation étape par étape.					

GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION DU GESTIONNAIRE (SUITE)

	Comme gestionnaire, je:	JAMAIS	PARFOIS	SOUVENT	TRÈS SOUVENT	TOUJOURS
15-	Fais des suggestions ou explique la bonne manière de faire telle tâche, quand j'enseigne.					
16-	Passe autant de temps à renforcer le cheminement en progression qu'à critiquer les faiblesses.					
17-	Suis patient lorsque j'explique de nouveaux mandats et de nouvelles tâches.					
18-	Implique les participants dans le processus d'apprentissage en leur posant des questions et leur donnant du feedback.					
19-	Ai à coeur de développer les autres.					
20-	Conduis des analyses de performance formelle en profondeur, sur une base régulière.					
	Total:					

4.0 REMARQUES ET SUGGESTIONS UTILES

Étant donné la nature du contenu de ce module, nous recommandons à l'animateur d'utiliser la stratégie d'intervention suivante:

a) débuter l'étude du contenu de ce module en demandant aux participants de faire une lecture attentive de la partie 3.0, laquelle il aura pris soin de reproduire et distribuer;
b) demander aux participants de souligner les parties qu'ils jugent plus importantes, de noter les endroits où ils ont eu certaines difficultés de compréhension;
c) lorsque la période de lecture est complétée (environ 30 minutes), recueillir les questions des participants et les placer sur des feuilles mobiles ou au tableau pour les conserver à la vue;
d) discuter des éléments de réponses à ces questions avec les participants en tentant de raccrocher ces réponses à la réalité concrète de votre groupe de participants (les cours ou activités de formation qu'ils ont effectivement à conduire dans leurs entreprises respectives);
e) si possible, tenter de construire avec eux les premières bases d'instruments précis d'évaluation pouvant s'appliquer dans le cadre spécifique de leurs programmes de formation.

Cette stratégie, bien que très exigeante pour l'animateur, sera très formatrice pour les participants car l'ensemble du temps prévu pour ce module deviendra un terrain-pilote pour travailler de façon concrète un aspect majeur de leur activité de formation dans leur entreprise.

5.0 CE QU'ON EN DIT [12]

"Construction d'un test formatif composé d'items objectifs: neuf étapes

1- Choix des objectifs-cibles:
   - tableau de spécifications (arbre inversé d'objectifs).
2- Détermination de l'importance relative de chaque objectif: nombre d'items
   - critères: - importance dans la séquence
     - difficulté en soi.
3- Construction des items
   - Choix du type: - pertinence
     - préférence
     - créativité (schéma muet, réaménagement...).
   - rédaction
   - vérification: - congruence (incluant connaissance vs habileté)
     - clarté
     - respect des règles.
4- Regroupement des questions par *type*, non par contenus (éviter à l'élève l'ajustement continuel à des consignes différentes).
5- Rédaction des consignes pour chacun des types de question.
6- Rédaction des consignes générales.
7- Construction de la feuille-réponse.
8- Construction du corrigé.
9- Rédaction, s'il y a lieu, du guide d'interprétation et fixation des seuils de performance.

Guide de révision d'une épreuve

Pour chaque question	Oui	Non	Incertain	Ne s'applique pas
Exige-t-elle des connaissances ou des habiletés bien définies?				
Pose-t-elle un problème précis à l'élève?				
Correspond-elle à l'objectif dont elle doit mesurer l'atteinte?				
Les connaissances ou les habiletés qu'elle mesure sont-elles suffisamment importantes pour qu'on les mesure?				
Le vocabulaire est-il adapté au niveau de développement des élèves?				
La syntaxe est-elle adaptée au niveau de développement des élèves?				
Les élèves ont-ils déjà été mis en contact avec ce type de question ou de situation d'évaluation?				
A-t-on éliminé dans l'énoncé les renseignements superflus, dont la présence risque de compliquer inutilement la tâche de l'élève?				
Les consignes sont-elles suffisamment claires pour qu'un élève qui possède les connaissances ou les habiletés attendues puisse répondre correctement?				
Chaque question est-elle indépendante des autres questions?				
Est-elle exempte de toute distortion susceptible de biaiser les résultats en favorisant certains élèves plus que d'autres:				
absence de ...biais religieux?				
...biais culturel?				
...biais ethnique?				
...biais social?				
...biais sexiste?				
Est-elle exempte de tout stéréotype... - culturel?				
- ethnique?				
- social?				
- sexiste?				
A-t-on évité d'utiliser des phrases tirées de manuels scolaires ou de notes de cours?				
La source des textes ou opinions cités est-elle indiquée?				
Les règles de l'expression écrite ou orale sont-elles respectées?				

Les principes de rédaction propres à ce type de question sont-ils respectés?				

Pour l'ensemble de l'épreuve	Oui	Non	Incertain	Ne s'applique pas
Le but de l'épreuve est-il clairement établi?				
Y a-t-il concordance entre le contenu de l'épreuve et les objectifs que l'on veut évaluer?				
Le niveau de difficulté de l'épreuve est-il approprié, étant donné...				
- le but de l'évaluation?				
- le niveau de développement des élèves?				
Le choix du (ou des) type(s) de question(s) est-il judicieux?				
Y a-t-il un juste équilibre entre les divers types de questions?				
L'agencement des questions est-il pertinent?				
La longueur de l'épreuve est-elle appropriée?				
Les directives sont-elles... - claires?				
- complètes?				
- précises?				
- bien en évidence?				
Les consignes pour répondre aux questions sont-elles...				
- claires?				
- exprimées dans un langage accessible aux élèves?				
Les textes utilisés sont-ils adaptés...				
- aux intérêts des élèves?				
- au niveau de développement des élèves?				
Le niveau de langue (vocabulaire et syntaxe) est-il adapté aux élèves?				
L'épreuve est-elle exempte d'erreurs... - grammaticales?				
- orthographiques?				
- typographiques?				
Les illustrations sont-elles claires?				
Les caractères d'imprimerie sont-ils lisibles?				

Pour la clé de correction		Oui	Non	Incertain	Ne s'applique pas
La réponse est-elle clairement indiquée pour chaque question?					
La réponse indiquée est-elle...	- correcte?				
	- la seule correcte?				
Y a-t-il d'autres réponses acceptables?					
Les autres réponses acceptables sont-elles indiquées?					
Le nombre de points accordés à chaque question (ou aspect de la question) est-il indiqué?					
Les critères de correction sont-ils...	- indiqués?				
	- clairs?				

(12)

(12) Gauthier et Saint-Onge, 1984, Module 6, pp. 59, 63 et 65

6.0 ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE SUGGÉRÉE

À titre d'activité d'apprentissage, l'animateur, dans un premier temps, déterminera avec son groupe de participants quels instruments d'évaluation ces derniers sont les plus susceptibles d'utiliser auprès de leur clientèle respective. Par la suite, à l'aide des exemples fournis et des éléments de la citation précédente, on procédera à la fabrication de quelques instruments d'évaluation appropriés à l'ensemble du groupe, visant à la fois l'appréciation de la satisfaction et la mesure des apprentissages.

ANNEXE

QUESTIONNAIRE "FEEDBACK" MI-SESSION

Ce questionnaire n'a pas pour but de tester vos connaissances ou vos habiletés en _____. Il vise plutôt à informer vos formateurs et le gestionnaire de la formation de l'ensemble de la situation dans laquelle vous poursuivez actuellement votre formation, afin qu'ils puissent y apporter les ajustements appropriés. C'est pourquoi nous aimerions que vous preniez tout le temps requis pour bien répondre aux questions qui suivent: c'est important pour nous, parce que c'est important pour vous!

N.B.: Les questions sont formulées en fonction de l'ensemble des activités de formation et des formateurs plutôt qu'à l'endroit de chacun d'entre eux en particulier. Par contre, si vous voulez commenter ou apporter des suggestions quant à un aspect ou encore quant à une personne en particulier, il vous est possible de le faire en utilisant l'espace réservé à cette fin à la suite de chaque question.

Pour chacun des énoncés, encerclez le chiffre qui correspond à votre appréciation et complétez, au besoin, par un commentaire et/ou une suggestion. Utilisez le verso si l'espace vous manque!

Merci!

I. L'environnement de formation

1 - Les *locaux* pour les activités de formation (aération, éclairage, propreté, disposition des meubles, etc.) sont:

1. adéquats 2. passables 3. pauvres

Commentaires/suggestions: _____

_____

2 - Le *support matériel* (ordinateurs, manuels, notes de cours, etc.) est:

1. adéquat 2. passable 3. pauvre

Commentaires/suggestions: _____

_____

3 - Les *services périphériques* (service d'équipement audio-visuel, bibliothèque, laboratoire, cafétéria, etc.) sont:

1. adéquats 2. passables 3. pauvres

Commentaires/suggestions: _____

_____

4 - L'*horaire des rencontres* me convient:

1. très bien 2. passablement 3. pas vraiment

Commentaires/suggestions: _____

_____

5 - L'*ambiance* générale du lieu de formation est chaleureuse et propice à l'apprentissage:

1. tout à fait 2. relativement 3. pas vraiment

Commentaires/suggestions: _____

_____

II. La prestation des activités de formation

Pour chacun des énoncés, *écrivez* le chiffre qui correspond à votre appréciation dans la marge de droite et complétez, au besoin, par un commentaire et/ou une suggestion.

L'échelle d'appréciation est la même pour tous les énoncés et se lit comme suit:

1. entièrement 2. suffisamment 3. pas assez 4. pas du tout

Dans quelle mesure les formateurs (trices):

1 - font part et expliquent les *objectifs* à atteindre, la matière à apprendre et les méthodes d'évaluation

_____

Commentaires/suggestions: _____

_____

2 - prévoient des activités d'apprentissage qui tiennent compte de l'*expérience antérieure* des participants

_____

Commentaires/suggestions: _____

_____

3 - utilisent des *exemples* et des *techniques* diverses pour illustrer ou clarifier des notions nouvelles ou plus difficiles

_____

Commentaires/suggestions: _____

_____

4 - favorisent les *discussions* et les *échanges* à tous les niveaux: formateur-participants, participants-formateur, participants-participants

_____

Commentaires/suggestions: _____

_____

5 - démontrent de l'intérêt et de l'enthousiasme pour le contenu

_____

Commentaires/suggestions: _____

_____

6 - s'assurent que les participants ont *bien compris avant* d'aborder une activité nouvelle ou avant de procéder à une autre étape de la formation

_____

Commentaires/suggestions: _____

_____

7 - précisent leurs *attentes* face aux participants (ex.: entraide durant exercices pratiques)

_____

Commentaires/suggestions: _____

_____

8 - permettent à tous et chacun de *participer aux décisions* qui les concernent

_____

Commentaires/suggestions: _____

_____

9 - ont recours à des *méthodes variées pour évaluer* les connaissances et les habiletés des participants

_____

Commentaires/suggestions: _____

_____

10 - respectent le *rythme d'apprentissage* de tous et chacun

_____

Commentaires/suggestions: _____

_____

11 - sont *disponibles et ouverts* aux demandes d'aide individuelle

_____

Commentaires/suggestions: _____

_____

12 - *informent* les participants, régulièrement et de façon informelle, des progrès qu'ils accomplissent

_____

Commentaires/suggestions: _____

_____

13 - encouragent les participants à *s'entraider* dans leurs apprentissages et suscitent l'esprit de *collaboration*

_____

Commentaires/suggestions: _____

_____

14 - sont *ponctuels* et font débuter les rencontres aux heures prévues

_____

Commentaires/suggestions: _____

_____

15 - sont *flexibles* et n'hésitent pas à modifier un aspect ou un autre de leur enseignement afin de répondre aux besoins des participants

_____

Commentaires/suggestions: _____

_____

III. Les contenus de formation

En plus de vos commentaires et suggestions, nous vous invitons, ici, à expliquer vos choix de réponse.

Dans quelle mesure est-ce que les activités de ce programme de formation, jusqu'à maintenant,

1 - sont suffisantes (la *quantité* de rencontres a été correctement déterminée)

1. très bien 2. trop nombreuses 3. insuffisantes

Explic./Comment./sugg.: _____

_____

2 - sont adéquates (la *sorte* d'activités de formation a été correctement déterminée)

1. entièrement 2. suffisamment 3. pas assez

Explic./Comment./sugg.: _____

_____

3 - sont bien réparties dans le temps (l'*agencement* des activités de formation a été correctement déterminé)

1. parfaitement 2. passablement 3. pas du tout

Explic./Comment./sugg.: _____

_____

4 - se déroulent à un *rythme* satisfaisant (i.e. ni trop lentement, ni trop rapidement)

1. tout à fait 2. passablement 3. pas du tout

Explic./Comment./sugg.: _____

_____

5 - sont *difficiles* en raison, par exemple, des notions théoriques

1. beaucoup 2. moyennement 3. pas vraiment

Explic./Comment./sugg.: _____

_____

6 - exigent que je *travaille en dehors* des heures de formation

1. trop 2. normalement 3. pas assez

Explic./Comment./sugg.: _____

_____

7 - correspondent à ce que *je m'attendais* et pensais y trouver

1. tout à fait 2. relativement 3. pas vraiment

Explic./Comment./sugg.: _____

_____

8 - me permettent d'acquérir des *connaissances* qui me sont et seront *utiles et/ou importantes*

1. entièrement 2. moyennement 3. faiblement

Explic./Comment./sugg.: _____

_____

9 - me permettent de développer des *habiletés* dont je peux et *pourrai me servir*

1. entièrement 2. moyennement 3. faiblement

Explic./Comment./sugg.: _____

_____

10 - me permettent, directement ou indirectement, *d'apprendre des choses sur moi-même*, mes attitudes, mes valeurs et mes comportements

1. tout à fait 2. relativement 3. pas vraiment

Explic./Comment./sugg.: _____

_____

IV. Conclusion

1 - Jusqu'à maintenant, *les points les plus forts* du programme de formation (titre: _____) sont:

1) _____

_____

2) _____

_____

3) _____

_____

2 - **Jusqu'à maintenant, *les points les plus faibles* du programme de formation (titre: _____) sont:**

1) _____

_____

2) _____

_____

3) _____

_____

3 - **Autres commentaires et/ou suggestions:**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Merci!

SECTION IV: L'ÉVALUATION

1.0 MODULE 2: GUIDE POUR ÉVALUER LES RÉSULTATS DE LA FORMATION: COÛTS ET EFFETS DE LA FORMATION (durée: 3 heures)

2.0 OBJECTIFS

2.1 **Identifier deux des principaux volets de l'évaluation d'un programme de formation en entreprise: les coûts et les effets de la formation.**

2.2 **Examiner divers instruments de mesure des coûts et effets de la formation et cerner les applications possibles de ces instruments dans sa propre entreprise.**

2.3 **Comprendre la pertinence et l'importance de l'évaluation de la formation dans une entreprise.**

3.0 ÉLÉMENTS D'INFORMATION ET DE CONTENU

3.1 **Mesure des coûts de la formation**

- Combien coûte une session de formation à une entreprise?
- Le coût en vaut-il la chandelle?

Deux questions qui reviennent sous diverses formes et devant lesquelles nous restons souvent bouche bée.

Partant d'un exemple hypothétique, essayons de nous donner une structure de coût qui nous révèle les facettes connues et inconnues de cette question.

Supposons une session de 3 jours (21 heures) en Santé et Sécurité au Travail s'adressant à 20 contremaîtres d'une entreprise et se déroulant dans les locaux mêmes de l'entreprise.
On a engagé un intervenant externe qui a dû concevoir la session.
À combien estimez-vous le coût d'une telle session?

L'évaluation des coûts, des bénéfices et de la productivité présente, de ce fait, beaucoup plus d'interrogations que de réponses. Peut-être prenons-nous pour acquis le besoin intrinsèque de formation. En constante transformation, le travail humain aspire au meilleur rapport:

$$\frac{\text{Le maximum de résultats}}{\text{Le minimum d'efforts}}$$

Pour y arriver, il existe divers modèles d'analyse de coûts/bénéfices. Ceux-ci ne règlent rien en soi; ce sont des outils à inférence susceptibles de mesurer l'efficience et l'efficacité des opérations de formation. Examinons ici un (1) modèle, celui des ressources requises. D'autres modèles, tels le modèle du cycle de vie d'un système de formation, le modèle axé sur les bénéfices, et le modèle axé sur la productivité sont fournis en annexe.

LE MODÈLE DES RESSOURCES REQUISES.

Ce modèle fournit un simple cadre d'analyse des coûts de la formation. Il permet l'identification systématique des coûts en regard des divers aspects du cycle de formation suivant 4 catégories majeures de ressources: le personnel, l'équipement, les installations et le matériel.

a) Les coûts de personnel

Ces coûts incluent les salaires des analystes de la formation ou du système de formation, des concepteurs, des intervenants, des participants, des moniteurs et du personnel de production des média. Il faut considérer aussi le forfait des consultants qui aident à concevoir ou à évaluer le système/programme de formation ou à développer/produire les matériels de formation. On ajoutera également les frais de voyage et de logement des gens concernés.

b) Les coûts d'équipement

Ce sont les coûts de tout équipement nécessaire à la formation comme des magnétoscopes, des terminaux d'ordinateurs de même que les opérateurs et le personnel de soutien.

c) Les coûts liés aux installations

Ces coûts concernent les frais de location de salles, les outils de support comme le rétroprojecteur, le projecteur à diapositives, le chevalet pour feuilles mobiles ainsi que les frais de conservation et d'entretien de ces installations.

Lors de la structure du coût d'une formation, on peut regrouper les coûts d'équipement et les coûts liés aux installations.

d) Les coûts de matériels

Ce sont les frais encourus par le design, le développement, la reproduction et la distribution de matériels de formation (matériel imprimé, bandes, cassettes, programmes, cahier du participant).

Le coût total de la formation = Le total des coûts de personnel +
le total des coûts d'équipement +
le total des coûts des installations +
le total des coûts de matériels.

En comparant le coût de telle approche avec celui d'une deuxième méthode de formation, on en arrive à un jugement à un moment donné. Ce modèle nous permet d'évaluer *l'efficience*, c.-à-d. la capacité de rendement d'une approche par rapport à une autre, mais ne considère pas la dimension de l'efficacité, c'est-à-dire la capacité, à l'aide de ce modèle, de produire le maximum de résultats avec le minimum d'efforts.

Exemple:
Si nous tentons de faire le calcul à l'aide de ce modèle pour l'exemple hypothétique présenté au début de la section 3.0, nous pourrions le faire comme suit: la structure du coût d'une telle session est constituée de frais touchant 3 niveaux:

1) les dépenses liées à la session même
2) les dépenses administratives
3) le coût lié à l'organisation générale.

Chaque niveau comporte un certain nombre d'items apparaissant à la page suivante. Les lettres **HAP** désignent "Heure d'Apprentissage du Participant". L'exemple fournit le coût global pour chaque item ainsi que le coût par HAP correspondant.

N.B.: Au niveau 1, on peut inclure le coût du temps de salaire du participant alors qu'il n'est pas au travail. Il est certain que ce temps de formation n'est pas immédiatement productif: il n'en résulte pas un produit concret, factuel à la fin de la session. Si on interprète de cette façon, on doit ajouter ce coût du temps de salaire du participant, jugé non productif. On le désigne alors "compensation pour participation" et on l'ajoute à l'item "Autres" au niveau 1.

Session : Santé et sécurité au travail

Participants : 20 contremaîtres

Durée : 3 jours ou 21 heures

Lieu : Salle 3.2 du siège social de...

Total d'HAP : 420 (20 participants x 21 heures)

1) Les dépenses liées à la session même

	Session de 3 jours	
	Coût	Coût/HAP
- Intervenant extérieur: 500,00$/jour	1 500,00$	3,57$
- Intervenant interne: traitement 100,00$/jour	300,00$	0,71$
et ses bénéfices marginaux: 25% du traitement	75,00$	0,18$
- Frais de déplacement et per diem des participants	6 000,00$	14,29$
- Matériels	50,00$	0,12$
- Usage de la salle: 50,00/jour	150,00$	0,36$
- Média audiovisuels	75,00$	0,18$
- Repas, pauses-café, collations, installations 30,00/jour/participant	1 800,00$	4,28$
- Autres: compensation pour participation 66,66/heure/participant	4 000,00$	9,52$
Total des dépenses pour le niveau 1:	13 950,00$	33,21$

2) Les dépenses administratives	Session de 3 jours	
	Coût	Coût/HAP
- Responsable de la formation: traitement 100,00$/jour	300,00$	0,71$
- Bénéfices marginaux: 25% du traitement	75,00$	0,18$
- Dactylographie, travail clérical: 25,00 jour	75,00$	0,18$
- Conception du cours: 200,00/jour	600,00$	1,43$
- Correspondance, téléphones:	35,00$	0,08$
- Programme, matériels imprimés: 5,00/jour	15,00$	0,04$
- Autres	---	---
Total des dépenses pour le niveau 2:	1 100,00$	2,62$

3) Coût lié à l'organisation générale	Session de 3 jours	
	Coût	Coût/HAP
- Support à l'organisation générale (comptabilité, finance, service d'entretien et de sécurité): 200,00$/jour:	600,00$	1,43$
- Haute direction: salaire 160,00 bénéfices marginaux 25% au prorata	200,00$	0,47$
Total des dépenses pour le niveau 3:	800,00$	1,90$

TOTAL DES COÛTS DE FORMATION:		
- Niveau 1	13 950,00$	33,21$
- Niveau 2	1 100,00$	2,62$
- Niveau 3	800,00$	1,90$
GRAND TOTAL:	15 850,00$	37,43$
COÛT PAR PARTICIPANT:	792,50$	1,89$

Commentaire:

Il est avantageux d'avoir le montant absolu et le coût d'une **HAP**; pour comprendre un peu mieux le rapport entre les deux colonnes, commentons quelques items:

a) **Intervention**

À ce chapitre, 3 facteurs aident à expliquer les variations de coût d'un programme:

- la dimension du groupe
- la source de provenance de l'intervenant (interne ou externe)
- la source de provenance du contenu (interne ou externe).

Si le groupe est très petit, le coût de l'heure d'apprentissage du participant (**HAP**) sera beaucoup plus élevé. Si on constitue un groupe de 15 à 20 participants, le coût de l'intervention sera plus facile à justifier.

Si l'intervenant (le formateur) et le concepteur travaillent à plein temps pour l'entreprise, les coûts seront possiblement moindres que si tous deux proviennent de l'extérieur. Il ne faut pas oublier, cependant, de considérer d'autres facteurs de nature qualitative, comme l'expertise de l'intervenant, ses habilités de facilitateur, de communicateur, de moniteur des apprentissages.

b) **Frais de déplacement et per diem**

Selon les coûts unitaires, le responsable du programme pourra choisir de déplacer, si possible, l'intervenant plutôt que les participants, opter pour une conférence téléphonique avec une transmission vidéo simultanée sur l'état de la question, si la formation existe dans un tel format et surtout si elle convient.

c) **Compensation pour participation**

On calcule la compensation à l'aide des coordonnées suivantes:

- salaire annuel du participant (ex. 41 062,00$)
- divisé par 1540 heures ouvrables/année
- multiplié par 2,5

41 062$ / 1540 x 2,5 = 66,66$/heure

- Dans ce cas, 66,66$ représente ce que coûte 1 heure de travail du participant à l'organisation: salaire, bénéfices marginaux, frais généraux, autres dépenses: déplacements, représentation, perfectionnement, profit.

On remarque que la compensation pour participation, le coût de la salle de cours et les frais d'administration totalisent au-delà du tiers du montant absolu. Ce genre de constat peut permettre un ajustement de stratégie. Dans un tel cas, il est d'autant plus important d'avoir, en plus des chiffres absolus, le coût par heure d'apprentissage du participant. Les révélations sont encore plus probantes.

3.2 Mesure des effets de la formation

Les objectifs de la majorité des programmes de formation en entreprise sont formulés en termes de résultats visés. Ce sont notamment:

- la réduction des coûts;
- la réduction de la rotation et de l'absentéisme;
- la réduction des griefs;
- l'accroissement de la production en qualité et en quantité;
- un moral accru ce qui, souhaitons-le, mènera aux résultats pré-cités.

Sous l'angle de l'évaluation comme telle, cette étape est la plus engageante et la plus complexe. Elle est en somme l'aboutissement des trois premières. Elle concerne prioritairement la dimension organisationnelle et implique les agents suivants:

- les participants, bénéficiaires de la formation;
- le mandataire de la formation;
- l'entreprise dans son ensemble;
- le formateur.

Elle concerne le réinvestissement organisationnel en propre. Aux réactions, aux apprentissages et aux comportements centrés sur l'individu, voilà que se façonne l'effet d'ensemble d'un programme de formation.

La mesure des résultats et le suivi des activités de formation seraient relativement simples si chaque direction d'une entreprise travaillait à partir des prémisses suivantes:

- Chaque employé doit savoir et comprendre à fond ce qu'est son travail et ce que l'on attend de lui.
- Chaque employé sait à quel degré de performance il doit arriver, possède la réponse aux questions "quand mon travail est-il acceptable pour mon superviseur?" "Selon quelles normes mesurera-t-il ma performance?"
- Chaque employé est évalué fréquemment selon ces normes; on l'informe de ses performances; et il a l'occasion d'explorer avec son superviseur les aires d'amélioration de même que la mise en place de nouvelles normes quand il a atteint les anciennes.

Une coopération étroite entre la direction opérationnelle de l'entreprise et le formateur peut traduire ces prémisses dans le développement effectif de l'employé à l'aide d'actions de formation appropriées, branchées sur les besoins opérationnels.

En somme, le formateur en entreprise assiste et sert les vues de la direction opérationnelle, en:

a) définissant les tâches en termes d'actions actuelles de performance;
b) établisssant des normes de performance qui invitent la direction à déterminer quand la performance de l'employé est acceptable;
c) comparant les résultats de formation avec les buts et les normes établis;
d) façonnant des activités de formation pour améliorer ou changer la performance en vue de rencontrer les besoins et normes en constante évolution.

La mesure des résultats se préoccupe vraiment de deux questions majeures:

1- Le programme, cours ou activité de formation, a-t-il permis d'atteindre les connaissances, habiletés ou attitudes désirées?

La question la plus importante est toutefois:

2- Les acquis de connaissances, habiletés ou attitudes obtenus via les activités de formation ont-ils été appliqués au travail et ont-ils eu comme résultat d'améliorer la performance?

En effet, toute activité de formation qui n'améliore pas la performance au travail, n'est pas un bon investissement et sera difficile à justifier.
La page suivante vous présentera un guide pour évaluer les résultats de la formation.

GUIDE POUR ÉVALUER LES RÉSULTATS DE LA FORMATION

1.	Quels sont les résultats visés par ce programme de formation?	(Qu'espère-t-on accomplir?)
2.	Conditions avant la formation	(Quelles sont les conditions spécifiques qui prévalent dans l'entreprise et qui rendent la formation nécessaire?)
3.	Registres	(Quels registres de formation doit-on garder ou quelles sont les données que l'on doit colliger pour être en mesure de vérifier l'impact de la formation en regard des résultats visés?)
4.	Conditions après la formation	(Quels changements ont pris place?)
5.	Autres facteurs	(Quels facteurs autres que la formation ont pu contribuer aux changements survenus)?
6.	Résultats atteints suite au programme de formation	(Qu'a-t-on accompli?)

4.0 REMARQUES ET SUGGESTIONS UTILES

Étant donné la nature du contenu de ce module, nous recommandons à l'animateur d'utiliser la stratégie d'intervention suivante:

a) débuter l'étude du contenu de ce module en demandant aux participants de faire une lecture attentive de la partie 3.0, laquelle il aura pris soin de reproduire et distribuer;
b) demander aux participants de souligner les parties qu'ils jugent plus importantes, de noter les endroits où ils ont certaines difficultés de compréhension;
c) lorsque la période de lecture est complétée (environ 30 min.), recueillir les questions des participants et les placer sur des feuilles mobiles ou sur un tableau pour les conserver à la vue;
d) discuter des éléments de réponses à ces questions avec les participants en tentant de raccrocher ces réponses à la réalité concrète de votre groupe de participants (les cours ou activités de formation qu'ils ont effectivement à conduire dans leurs entreprises respectives);
e) si possible, tenter de construire avec eux les premières bases d'instruments spécifiques d'évaluation du coût de la formation pouvant s'appliquer dans le cadre spécifique de leurs programmes de formation.

Cette stratégie, bien que très exigeante pour l'animateur, sera très formatrice pour les participants car l'ensemble du temps prévu pour ce module deviendra un terrain-pilote pour travailler de façon concrète un aspect majeur de leur activité de formation dans leur entreprise.

5.0 CE QU'ON EN DIT

"Quelles que soient les réticences a priori, la décision d'évaluer dépend de l'importance de prouver l'efficacité réelle d'une activité de formation. Si peu de valeur y est attachée ou peu d'argent y est investi en raison du faible nombre de participants, de la valeur relative de l'apprentissage ou de la courte espérance de vie de cette activité, une évaluation élaborée n'a sans doute pas sa place. Mais tel n'est pas le cas en général et

un fait demeure, à savoir que la formation est l'une des rares fonctions administratives où les registres se limitent aux coûts d'opérations. Or, en certaines situations, des preuves objectives de profitabilité pourraient être salutaires." (13)

6.0 ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE SUGGÉRÉE

Nous recommandons à titre d'activité d'apprentissage d'aborder ce module selon les "remarques et suggestions utiles" présentées au point 4.0.

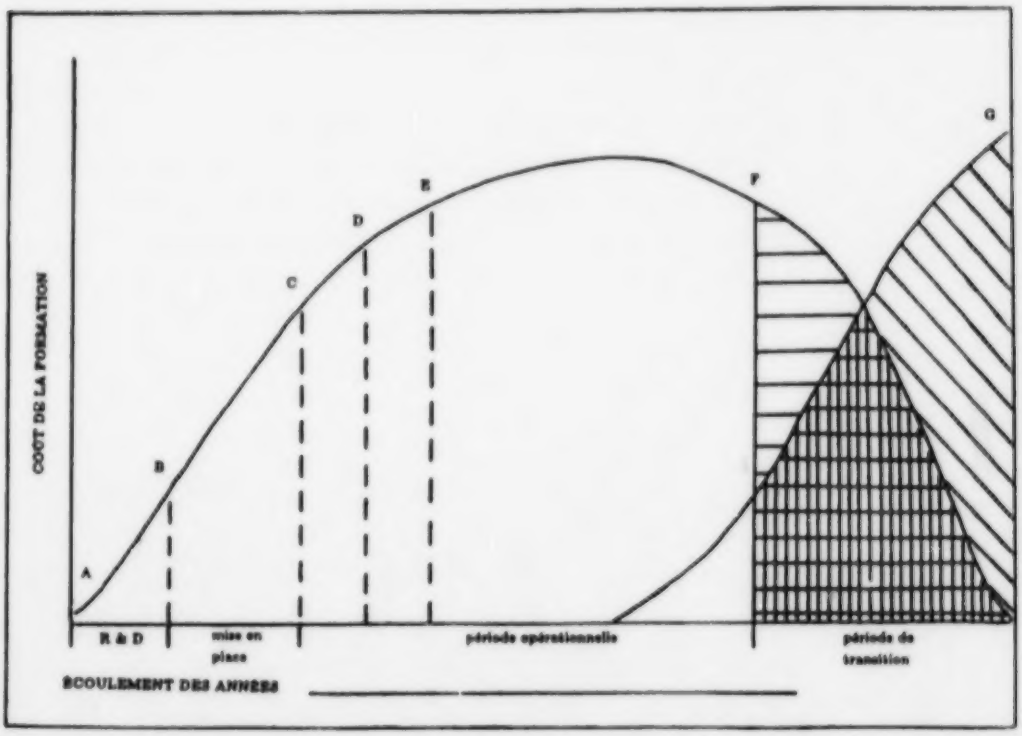
(13) *Farley, 1983, p.15*

ANNEXE

1. Le modèle du cycle de vie d'un système de formation

Si nous désirons enrichir notre analyse et l'étendre au-delà d'un temps donné pendant lequel la formation a lieu, nous devons tenir compte du cycle de vie d'un système de formation. Il vous est présenté ci-dessous.

CYCLE DE VIE D'UN SYSTÈME DE FORMATION



- Au stade A, on explore une nouvelle approche de formation ou on réalise une expérience pilote.

- Au stade B, on décide d'implanter cette nouvelle approche.

- Entre C et F, se situe la phase opérationnelle du système de formation. Pendant cette phase, la somme des ressources requises devrait rester relativement stable ou décroître légèrement.

- Entre D et E, représente un état relativement stable (par exemple: 1 an) des coûts du système.

- Au stade F, on décide de remplacer l'approche existante par un nouveau programme, un nouveau curriculum ou une nouvelle façon de former.

- Entre F et G, c'est la période de transition impliquant la terminaison de l'ancienne approche et l'implantation de la nouvelle. Durant cette période, les deux approches interfèrent. De plus, avant que la nouvelle approche ait influencé les bénéficiaires actuels, les effets de l'ancienne approche continuent à se manifester tant que la nouvelle approche n'aura pas atteint toute la clientèle visée. C'est ce qu'on appelle l'effet génératif d'un programme de formation.

En général, plus la période de transition est courte et plus la période d'état stable est longue, plus on réalisera des économies. Parfois, les coûts de départ d'une approche de formation (nouvel équipement, installations, personnel requis) seront plus élevés que les économies anticipées lors d'une période opérationnelle raisonnable. Ils indiquent ainsi qu'en termes de coûts liés au cycle de vie d'un système de formation, la nouvelle approche n'est pas avantageuse. En d'autres cas, c'est exactement la situation inverse qui survient: même si les coûts de départ sont élevés, la période opérationnelle s'accroît à tel point qu'elle permet des économies de coût quant au cycle de vie de la nouvelle approche.

En résumé:

Le coût total du cycle de vie d'un système de formation =

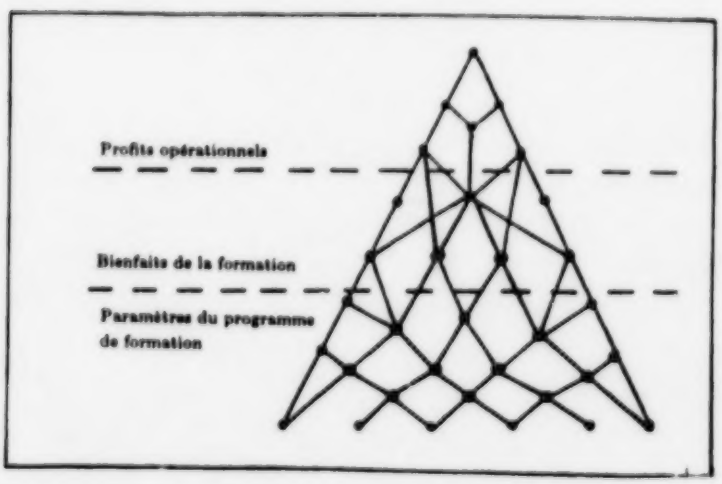
- Le total des coûts de départ
- +
- Le total des coûts de transition "n"
- +
- Le total des coûts d'état stable "m" où les coûts de transition sont répartis entre une période de transition de "n" mois ou années et une période d'état stable de "m" mois ou années.

Pour qu'une nouvelle approche de formation démontre un avantage sur une approche existante, il est nécessaire que la somme totale des coûts de départ, des coûts de transition et des coûts d'état stable produisent des économies.

2. Le modèle axé sur les bénéfices

Les deux premiers modèles se préoccupaient d'efficience, non d'efficacité. En comparant le coût de différentes approches, on pourra déterminer laquelle est la plus efficiente par rapport à l'autre dans la mesure où on assume que l'efficacité (le maximum de résultats avec le minimum d'efforts) entre les deux approches de formation est égale. Il y a une autre dimension à considérer dans l'analyse des bénéfices. Il s'agit d'évaluer le coût d'une formation inadéquate. Par exemple, une formation inadéquate en gestion des ressources humaines peut générer de pauvres décisions, une planification déficiente et éventuellement une baisse de profit. Avec le temps, d'autres conséquences surgissent comme une forte rotation, un moral des troupes faible et un besoin additionnel d'employés. Le modèle axé sur les bénéfices vise à montrer les relations causales entre les paramètres du système de formation et les bénéfices.

MODÈLE CAUSAL ILLUSTRANT L'ANALYSE DES BÉNÉFICES



Les profits d'une formation reposent sur une base solide.

Au bas de l'arbre, apparaissent les paramètres majeurs du programme de formation. Ceux-ci pourraient être les capacités des participants, la disponibilité du formateur, ses talents d'animateur ou d'intervenant, les possibilités d'interaction, les possibilités de tester, les capacités de la direction, les besoins de développement, de révision et autres.

Au niveau suivant, figurent les bienfaits de la formation qui dépendent de ces paramètres. Ces avantages comprennent le temps d'accomplissement des participants, leur rétention, leur motivation et leur changement d'attitudes, leur niveau de maîtrise, le temps de développement et de révision et le taux d'attrition/d'échec.

Au troisième niveau, sont les profits opérationnels provenant des bienfaits de la formation. Nommons, entre autres, l'accroissement de la compétence au travail, une plus grande production, une réduction de bris d'équipement, l'augmentation de record de sécurité, la réduction de plaintes des consommateurs ou des appels de service ou encore l'augmentation des ventes.

Dans ce modèle, il s'agit de développer un ensemble homogène de paramètres, de bienfaits et de relations causales pour chaque programme de formation. On alloue ensuite une valeur de puissance à ces relations causales. Cette valeur varie de -3 à +3 et représente un estimé de variance qui rend compte d'une variable ou d'un bienfait par rapport à un autre. Une valeur plus petite que -1 représente un effet négatif et une valeur plus grande que 1 représente une valeur positive. Les valeurs peuvent être le résultat de jugements d'experts ou d'études empiriques.

Il y a plusieurs façons d'employer le modèle axé sur les bénéfices. C'est possible d'utiliser le modèle pour comparer les bienfaits relatifs d'un nombre d'approches différentes de formation. On attribue une série de valeurs relatives pour chaque approche en fonction de chaque paramètre. Par exemple, le poids relatif d'un apprentissage à l'aide d'un ordinateur peut être de 1, la valeur en classe d'un enseignement de 0,5 et celle d'un manuel de normes 0. Une fois qu'on a assigné ces poids, on peut comparer les différentes approches en fonction de chaque bienfait. Le modèle fournit une

façon de poser des jugements subjectifs concernant l'efficacité explicite de la formation. La relation entre un facteur et un bienfait est représentée par une valeur explicite qui peut être contestée et changée.

Le modèle axé sur les bénéfices permet de quantifier ce qui appartenait par tradition à un domaine très qualitatif. Voyons un exemple d'application de ce modèle en regard de notre situation hypothétique de départ.

Session: Santé et sécurité au travail Nombre de participants: 20

1.0 Identifiez d'abord vos paramètres et, pour chacun de ceux-ci, allouez un poids variant de 1 à 5

Identifiez vos paramètres	1 jour, 20 participants					3 jours, 20 participants				
	Poids de 1 à 5	Valeur de puissance de -3 à +3			B	Poids de 1 à 5	Valeur de puissance de -3 à +3			B
1) capacités de participants	3	x	1	=	3	3	x	3	=	9
2) disponibilité du formateur	1	x	-2	=	-2	3	x	1	=	3
3) talents d'animateur	5	x	1	=	5	5	x	2	=	10
4) possibilités d'interaction	2	x	-1	=	-2	4	x	2	=	8
5) possibilités de tests	1	x	1	=	1	2	x	1	=	2
6) capacités de la direction	1	x	3	=	3	1	x	-2	=	-2
7) besoins de développement	1	x	1	=	1	3	x	1	=	3
8) besoins de révision	2	x	2	=	4	2	x	2	=	4
9) autres:										
_____										
_____										
				Somme	10					44

3.0 Nommez les profits operationnels et, pour chacun, allouez un poids variant de 1 à 5.

Identifiez les profits opérationnels	1 jour, 20 participants							3 jours, 20 participants						
	Poids de 1 à 5	Valeur de puissance de -3 à +3					B	Poids de 1 à 5	Valeur de puissance de -3 à +3					
1) accroissement de la compétence	2	x	1	=			2	3	x	2	=			
2) production accrue	4	x	2	=			8	4	x	2	=			
3) réduction des bris d'équipement	2	x	1	=			2	3	x	1	=			
4) meilleurs records de sécurité	2	x	3	=			6	4	x	3	=			
5) réduction des plaintes	2	x	1	=			2	2	x	1	=			
6) augmentation des ventes	-	x	-	=			-	1	x	1	=			
7) autres:														
					Somme		20							

2.0 Identifiez les bienfaits et, pour chacun de ceux-ci, allouez un poids variant de 1 à 5.

Identifiez les bienfaits prévisibles	1 jour, 20 participants					3 jours, 20 participants				
	Poids de 1 à 5	Valeur de puissance de -3 à +3			B	Poids de 1 à 5	Valeur de puissance de -3 à +3			B
1) temps d'accomplissement des participants	1	x	-2	=	-2	3	x	1	=	3
2) rétention des participants	1	x	-1	=	-1	1	x	1	=	1
3) motivation des participants	5	x	0	=	0	5	x	0	=	0
4) changement d'attitudes des participants	1	x	1	=	1	1	x	1	=	1
5) niveau de maîtrise des participants	1	x	1	=	1	3	x	1	=	3
6) temps de développement	1	x	0	=	0	3	x	1	=	3
7) temps de révision	1	x	0	=	0	1	x	1	=	1
8) temps d'attrition/d'échec	2	x	2	=	4	4	x	2	=	8
9) autres:										
_____										
_____										
				Somme	3					20

La somme des "B" pour la session d'un (1) jour:

$$10 + 3 + 20 = 33$$

La somme des "B" pour la session de trois (3) jours:

$$44 + 20 + 32 = 96$$

Partant de ces résultats, il est possible de produire toutes sortes d'analyses, d'interprétations, d'hypothèses, d'extrapolations même. Il est surtout possible de mesurer des éléments qualitatifs. Mais il demeure un fait indéniable: il faudra interpréter ces chiffres avec discernement et avec tact.

3. Le modèle axé sur la productivité

L'analyse de la productivité concerne à la fois l'efficacité et l'efficience. Un accroissement de la productivité en formation survient quand les gains en efficacité sont plus que proportionnels aux augmentations associées aux besoins des ressources en formation ou quand l'efficience et l'efficacité augmentent simultanément.

Un accroissement de l'efficience sans une augmentation correspondante de l'efficacité ne fournit pas un gain de productivité.

La base du modèle axé sur la productivité vient de la théorie économique classique. La fonction de production la plus généralement acceptée a la forme suivante:

$$P = a\ T^b\ C^c \text{ où}$$

"P" représente la production ou la somme de travail accompli

"T" est la somme de travail

"C" est la somme de capital

"a" est une constante constituant le résultat obtenu avant la formation

"b" est le coefficient du travail ou le pourcentage de la performance (variant entre 0 et 100%) obtenu par les participants

"c" est le coefficient du capital ou le pourcentage variant entre 0 et 100% de l'utilisation des installations, matériels et équipements.

La fonction de productivité s'exprime dans l'équation suivante:

Somme de la formation accomplie =	nombre/habiletés des intervenants x procédures de formation x technologie de formation

Les procédures de formation et la technologie de formation sont des multiplicateurs de l'intervenant. La technologie de formation est le plus important car il produit des gains quantitatifs au niveau du potentiel de travail.

Les fonctions de productivité ont des propriétés importantes en matière d'évaluation des coûts/bénéfices des programmes de formation.

1) Tout accroissement de la fonction augmente la somme de formation ou d'apprentissage accompli mais à un rythme diminué.
   Quand le temps de formation ou de pratique s'accroit, les gains en termes de compétences et d'habiletés diminuent. Pour devenir un champion, il faut, bien sûr, plusieurs heures de pratique. Dès lors, la formation et/ou la pratique deviennent plus coûteuses.

2) Si l'un des facteurs est égal à 0, "l'output" sera égal à 0.

3) En augmentant tous les facteurs d'un même pourcentage, on obtient des gains de formation ou d'apprentissage dans la même proportion. Ainsi, si on augmente l'efficacité ou l'efficience du formateur, des procédures de formation et de la technologie de formation de 10%, l'on accroîtra l'ensemble de formation de 10%. Le corollaire est aussi vrai: si on augmente un seul facteur, l'accroissement sera beaucoup moindre.

Voyons un exemple d'utilisation de ce modèle:

Session: Santé et sécurité au travail: 9 modules.

P: somme des apprentissages des intervenants
a: 3 modules
T: nombre et habiletés des intervenants ----- 2
C: somme des installations des matériels ----- 1
et de l'équipement
b: coefficient du T: Supposons un coefficient de:
1 pour 1 jour de formation
2 pour 2 jours de formation
3 pour 3 jours de formation
2 pour 4 jours de formation
1 pour 5 jours de formation

c: coefficient du C ------ 1

Ainsi, selon que la session dure:

1 jour	2 jours	3 jours
P: $a\ T^b\ C^c$	P: $a\ T^b\ C^c$	P: $a\ T^b\ C^c$
P: $3 \times 2^1 \times 1^1$	P: $3 \times (2^2) \times 1^1$	P: $3 \times (2^2) \times 1$
P: 6 items appris	P: 12 items appris	P: 18 items appris

4 jours	5 jours
P: $a\ T^b\ C^c$	P: $a\ T^b\ C^c$
P: $3 \times (2^2) \times 1^1$	P: $3 \times 2^1 \times 1^1$
P: 12 items appris	P: 6 items appris

Interprétation et conclusions

On se rend compte, à partir de cet exemple rudimentaire, que le formateur atteint un seuil limite au bout de 3 jours. Au 4e jour, l'on revient sur des notions déjà vues. Dans ce contexte-ci, le formateur a intérêt à miser sur le suivi de cette formation plutôt que sur des heures additionnelles de formation.

Pour utiliser ce modèle avec pertinence, il vous faut prendre une mesure des *connaissances, habiletés et attitudes des participants avant et après la formation.* Ceci vous permettra de calculer le gain en productivité. Vous avez tout intérêt à mesurer les résultats factuels avant et après. Cette mesure pourrait être d'ailleurs la seule dont vous ayez besoin. Vous devez évidemment prévoir et mettre en place des conditions de suivi:

- population cible
- nature des résultats à évaluer: avant et après
- passation de tests
- compilation des données
- analyse et interprétation
- comparaison avec d'autres programmes de formation.

RÉFÉRENCES ET CONSEILS BIBLIOGRAPHIQUES

Agence nationale pour le développement de l'éducation permanente (A.D.E.P.). *Formation des formateurs-enseignants*. France, 1976.

BAKKEN, David and BERNSTEIN, Allan L. **"A Systematic Approach to Evaluation"**, dans *Training and Development Journal*, vol. 36, no. 8, August 1982. 44-51.

BAZIN, Roger. *Organiser les sessions de formation*. Entreprise moderne d'édition, Éditions E.S.P., Collection formation permanente et sciences humaines, 1978.

BEAU, Dominique. *100 fiches de pédagogie des adultes à l'usage des formateurs*. Éditions d'Organisation, Paris, 1978.

BESNARD, Pierre et LIÉTARD, Bernard. *La formation continue*. Coll. Que sais-je? Presses Universitaires de France, 2e éd., 1982.

BOSHIER, Roger. **"A Conceptual Framework for Analyzing The Training of Trainers and Adult Educators"**, dans *Convergence*, vol. XVIII, no 3-4, 1985. 3-22.

CAMPBELL, Duncan D. *Adult Education as a Field of Study and Practice*. The Centre for Continuing Education, U.B.C., Vancouver, 1977.

CASPAR, Pierre (dir.). *Pratique de la formation des adultes*. Éd. d'Organisation, Paris, 1976.

CASTLE, Thomas J., CLYMER, E.W. and YOUNG, M. **"Production Plan and Formative Evaluation Report"**, dans *Performance and Instruction Journal*, vol. 20, no. 3, April 1981. 3-7.

C.E.F.A. (Commission d'étude sur la formation des adultes). *Apprendre: une action volontaire et responsable.* Gouvernement du Québec, 1982 a.

C.E.F.A. (Commission d'étude sur la formation des adultes). *Sondage sur les pratiques de formation en entreprise.* Annexe 3, par P. Paquet, P. Doray, P. Bouchard. Gouvernement du Québec, 1982 b.

CLÉMENT, Ronald W. and ARANDA, E.K. "Evaluating Management Training: A Contingency Approach", dans *Training and Development Journal*, vol. 36, no. 8, August 1982. 39-43.

Collège André-Laurendeau, Service de l'éducation des adultes. *Le premier cours*, par Monique Ouellette, 1985. 33.

CRONE, D. Catherine et al., *From the Field. Tested Participatory Activities for Trainers*, World Education, New-York, 1980.

DEKAR, Alain-Daniel. "L'évaluation constructive du personnel", dans *Commerce*, nov. 1977 - avril 1978.

I Préliminaires, nov. 1977, 104-106.

II L'évaluation comme outil de gestion, déc. 1977, 26-28.

III Forme et contenu de l'évaluation, janvier 1978, 44-46-49.

IV Analyse du rendement, février 1978, 42-44.

V Tableau descripteur des comportements, mars 1978, 28-30

VI Le guide d'évaluation constructive du rendement individuel, avril 1978, 24-26, 29-30

Direction générale du développement pédagogique. Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. *Guide docimologique*, 1978.

D.G.E.C. (Direction générale de l'enseignement collégial), Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. *Typologie des formules pédagogiques*, par Michèle Tournier, mai 1978.

FARLEY, Jean-Claude. "Les dessous de l'évaluation: perspectives méthodologiques", dans *Performance*, 1983, 15-18 (AQFP).

FERNANDEZ, Julio. *La boîte à outils des formateurs.* Éditions Saint-Martin, 1983.

FONTAINE, France. *Dossier sur l'évaluation.* Service pédagogique, Université de Montréal, 1979.

GAUDET, Claude. "Industrial Training - Practitioners' Questions", dans *Actes de l'Association Canadienne pour l'Étude de l'Éducation des Adultes*, Montréal, mai 1985, 387-403

GAUTHIER, Robert et SAINT-ONGE, Michel. *L'évaluation formative: planification et instrumentation*, modules 6 et 7, Performa, Université de Sherbrooke, 1984.

GOGUELIN, Pierre. *La formation continue des adultes.* Presses universitaires de France, Paris, 1970.

GRABOWSKI, S.M. et Ass. *Preparing Educators of Adults.* Jossey-Bass Pub., San Francisco, 1981.

HYDE, Albert C. and SMITH, M.A. "Performance Appraisal and Training: Objectives, a Model for Changes and a Note of Rebuttal", dans *Public Personnel Management Journal*, vol. 11, no. 4, Winter 1982. 358-366.

KEARSLEY, Greg and COMPTON, Terry. "Assessing Costs, Benefits and Productivity in Training Systems", dans *Training and Development Journal*, vol. 35, no. 1, January 1981. 52-61.

KIRKPATRICK, Donald L. (ed.). *Evaluating Training Programs: a Collection of Articles from the Journal of the American Society for Training and Development.* Madison, Wisconsin, American Society for Training and Development, 1975.

LAROUCHE, Viateur. "L'éducation d'un programme de formation... Qu'est-ce à dire?", dans *Performance*, 1983. 6-9 (AQFP).

LECLERC, Jean-Marc. *Dossier sur l'enseignement: systèmes, méthodes et techniques.* Service pédagogique de L'Université de Montréal, 1977.

MAGER, Robert F. *Pour éveiller le désir d'apprendre.* Gauthier-Villars, Paris, 1971.

MARCHAND, Louise. *Introduction à l'éducation des adultes.* Éditions Préfontaine, Saint-Jean, Québec, 1982.

MILLER, François. *L'enseignement aux adultes.* Service des ressources pédagogiques, Université Laval, 1984.

MUCCHIELLI, Roger. *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes.* Entreprise moderne d'Édition, Librairies techniques, les Éditions E.S.P., 1975.

PALMADE, G. *Les méthodes en pédagogie*, coll. Que sais-je? Presses universitaires de France, Paris, 1971.

Performance Appraisal, no. 21143, a Harvard Business Review Reprint Series 1. *Harvard Business Review*, Boston, Mass., 1955-1972.

PFLUGER, Albert. *La formation et le recyclage des éducateurs d'adultes.* Conseil de la Coopération culturelle, Conseil de L'Europe, Strasbourg, 1978.

Québec, Ministère de l'Éducation. "Une formation adéquate pour les formateurs", dans *Un projet d'éducation permanente*, 1984. 42-44.

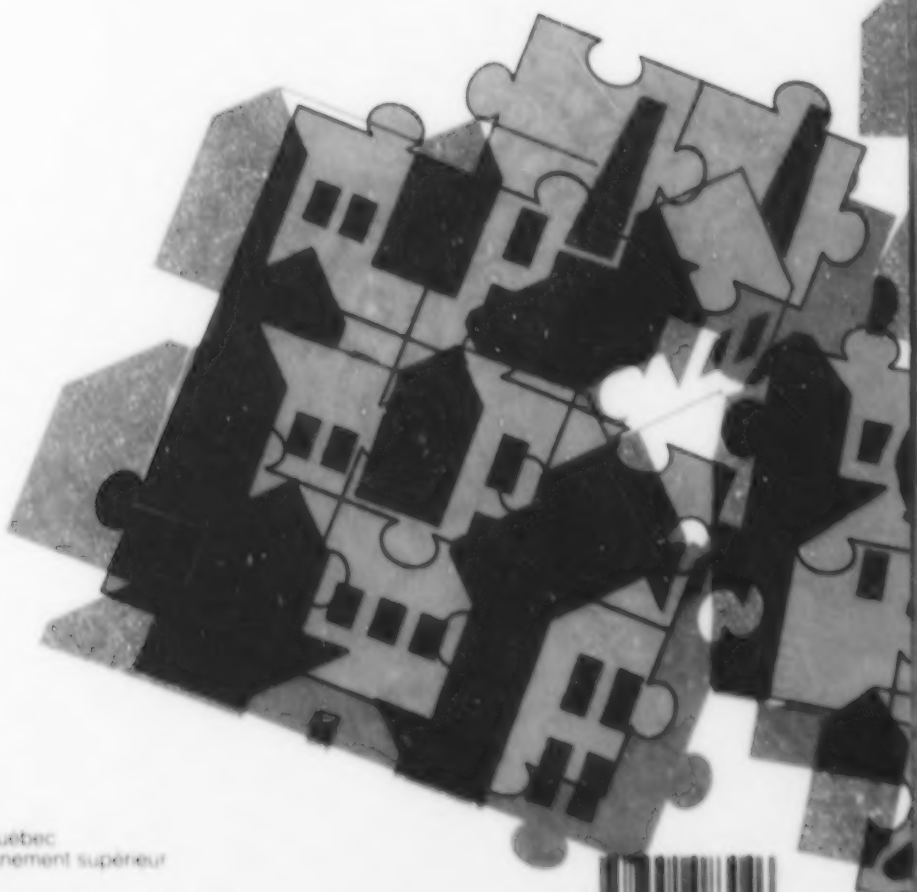
REBOUL, Olivier. *Qu'est-ce qu'apprendre?* Presses universitaires de France, Collection l'Éducateur, Paris, 1980.

SCHEFFKNECHT, J.J. *Le métier de formateur* suivi de *Typologie des formateurs d'adultes*. Conseil de la Coopération culturelle, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1975.

SERRE, Fernand et VALLIÈRES, Serge. "Pour une approche globale de l'apprentissage adulte", dans *Enseigner, et enseigner aux adultes*. Colloque tenu au collège Marie-Victorin, juin 1984. 63-71.

WEINSTEIN, Lawrence M. and KUAL, E.S. "How the Training Dollar is Spent" dans *Training and Development Journal*, vol. 36, no. 10, October 1982. 90-96.

Achevé d'imprimer
sur les presses des Ateliers graphiques
Marc Veilleux inc.
en août 1989



Gouvernement du Québec
Ministère de l'Enseignement supérieur
et de la Science
Direction générale
de l'enseignement collégial

9 782551 083046

Imprimé au Québec, Canada